

UNIVERSIDAD DE PINAR DEL RÍO
GRUPO DE ESTUDIOS DE DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

G E D E S

**TÍTULO: 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**

AUTORA: LIC. TERESA DE LA C. DÍAZ DOMÍNGUEZ

TUTOR: DR. CS. CARLOS MANUEL ALVAREZ DE ZAYAS

PINAR DEL RÍO, ENERO DE 1998

INDICE

CONTENIDOS	Pág.
INTRODUCCIÓN	1
CAPITULO I: Tendencias y enfoques del proceso formativo en la Educación Superior: significado del trabajo metodológico en el proceso docente educativo.	9
1.1 La Educación Superior en el mundo: Enfoques y perspectivas. La visión de la UNESCO.	9
1.2 Problemas presentes en el proceso educativo en las universidades.	16
1.3 El desarrollo de la Educación Superior en Cuba y su inserción en los nuevos enfoques y perspectivas mundiales. Los aportes de la pedagogía universitaria cubana.	20
1.4 El trabajo metodológico en las universidades cubanas para el desarrollo del P.D.E. Tendencias actuales en la Universidad de Pinar del Río.	30
CAPITULO II: El trabajo metodológico del proceso docente educativo: una remodelación frente a los nuevos enfoque de los procesos universitarios.	51
2.1 El proceso docente educativo en la Educación Superior y el trabajo metodológico: su dimensión administrativa y tecnológica.	51
2.1.1 El trabajo metodológico del proceso docente educativo universitario: sus componentes y relaciones.	55
2.1.2 La dimensión tecnológica y administrativa del trabajo metodológico en el proceso docente educativo	62
2.2 El trabajo metodológico en los niveles de: carrera, disciplina y año académico. Relaciones entre estos niveles.	71

2.2.1 La carrera y el papel metodológico de la disciplina principal integradora en el trabajo metodológico del P.D.E. universitario.	71
2.2.2 La disciplina. Su función en el trabajo metodológico.	75
2.2.3 El año académico. Su función metodológica. Significado en los proyectos educativos institucionales.	77
2.2.4 Relaciones metodológicas entre colectivo de carrera, colectivo de año y colectivo de disciplina.	79
2.3 El desarrollo de la preparación pedagógica del docente para enfrentar las tareas metodológicas del P.D.E.	80
2.4 Premisas para el desarrollo del trabajo metodológico en la Educación Superior para la aplicación de este modelo.	82
CAPITULO III: Propuesta de una metodología para la implementación del modelo de trabajo metodológico del proceso docente educativo en los niveles de carrera, disciplina y año académico.	86
3.1 Diseño de una metodología para la implementación del modelo de trabajo metodológico del proceso docente educativo en los niveles de carrera, disciplina y año académico. Significado.	86
3.1.1 Estudio diagnóstico de necesidades para el desarrollo del trabajo en los niveles de carrera, disciplina y año académico.	87
3.1.2 Determinación de los objetivos de trabajo metodológico en los niveles de carrera, disciplina y año académico.	88
3.1.3 Establecimiento de premisas para lograr la relación problema objetivo del trabajo metodológico.	88
3.1.4 Seleccionar las alternativas para desarrollar la dirección del P.D.E de acuerdo con el problema y el objetivo de trabajo metodológico.	90

3.1.5 El plan de trabajo metodológico en los niveles de carrera, disciplina y año académico.	91
3.2 Implementación de una metodología para el desarrollo del T.M. en los niveles de carrera, disciplina y año académico.	91
3.3 Una experiencia de aplicación de esta metodología en la Universidad de Pinar del Río.	92
CONCLUSIONES GENERALES	99
RECOMENDACIONES	104
BIBLIOGRAFÍA	
ANEXOS	

CAPITULO I:

TENDENCIAS Y ENFOQUES DEL PROCESO FORMATIVO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: SIGNIFICADO DEL TRABAJO METODOLÓGICO EN EL PROCESO DOCENTE EDUCATIVO.

Este capítulo tiene como objetivo principal determinar las tendencias en la manifestación del problema planteado, y por lo tanto, fundamentarlo a partir de enfoques de carácter holístico, haciendo un análisis que va de lo general a lo particular, o sea, hasta las particularidades en 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. La Educación Superior en el mundo: enfoques y perspectivas. La visión de la UNESCO.

Para poder analizar la naturaleza del problema que se presenta es importante aclarar y significar el papel que le corresponde jugar a la Educación Superior en la actualidad. Al respecto en el Documento de Política para el Cambio y Desarrollo de la Educación Superior, publicado por la UNESCO en 1995, se señala: “El debate normativo sobre la función de la Educación Superior en un mundo que se transforma ha de basarse en un equilibrio prudente entre el mantenimiento de determinadas características que deben observarse como parte del patrimonio educativo y cultural y las transformaciones indispensables para precisar la función que atribuye la sociedad a la educación superior. La enseñanza superior debe tener más capacidad de respuesta a los problemas generales con que se enfrenta la humanidad y las necesidades de la vida económica y cultural y ser más pertinente en el contexto de los problemas específicos de una región, un país o una comunidad” (2)

De aquí se deriva la interrogante de ¿cuál es y cuál deberá ser la función de la Educación Superior en la sociedad presente y futura? (Esta interrogante aparece

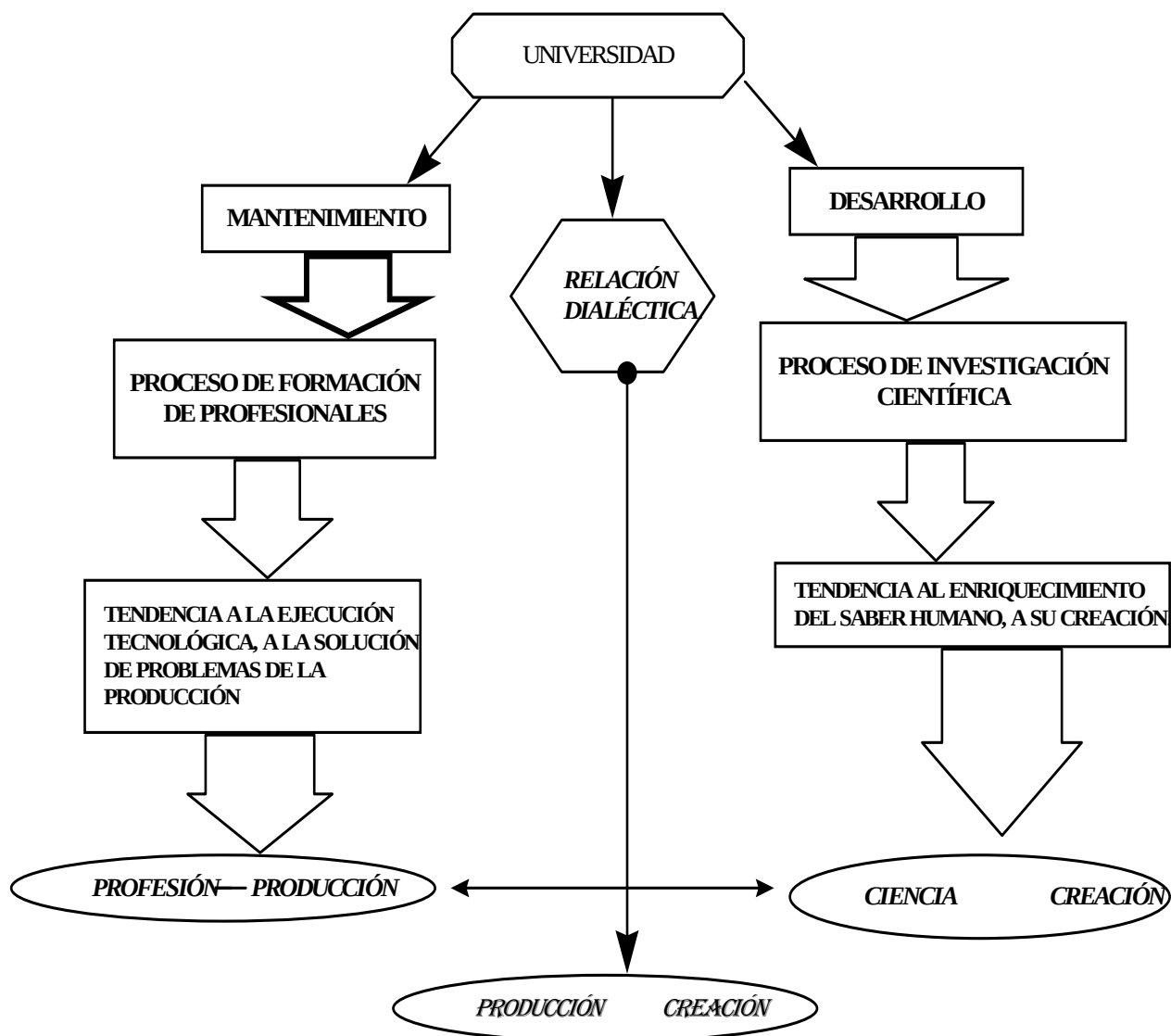
planteada en casi todos los documentos que en los últimos años abordan la problemática de la Educación Superior en general y de la Universidad en particular).

Al dar respuesta a la misma, todos coinciden en señalar a la Universidad como la institución social que tiene la misión de ayudar a transformar la sociedad, a partir de mantener una actitud permanente de cambio y de transformación, lográndolo a través del mejoramiento de la calidad y competitividad de los productos finales de los procesos de docencia, extensión e investigación, pues esto constituye condición indispensable para la supervivencia y desarrollo sostenible de estas instituciones.

En cuanto a la dimensión e importancia de este problema observamos que la función de la Universidad radica entonces en mantener y desarrollar la cultura de la sociedad a través de la formación de personas que se apropien de ella, la apliquen y la enriquezcan mediante la creación, “de esta forma, el proceso de formación de estas personas, que se convierten en profesionales y la solución de problemas con un enfoque creador, es el objeto de las Universidades” (3)

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

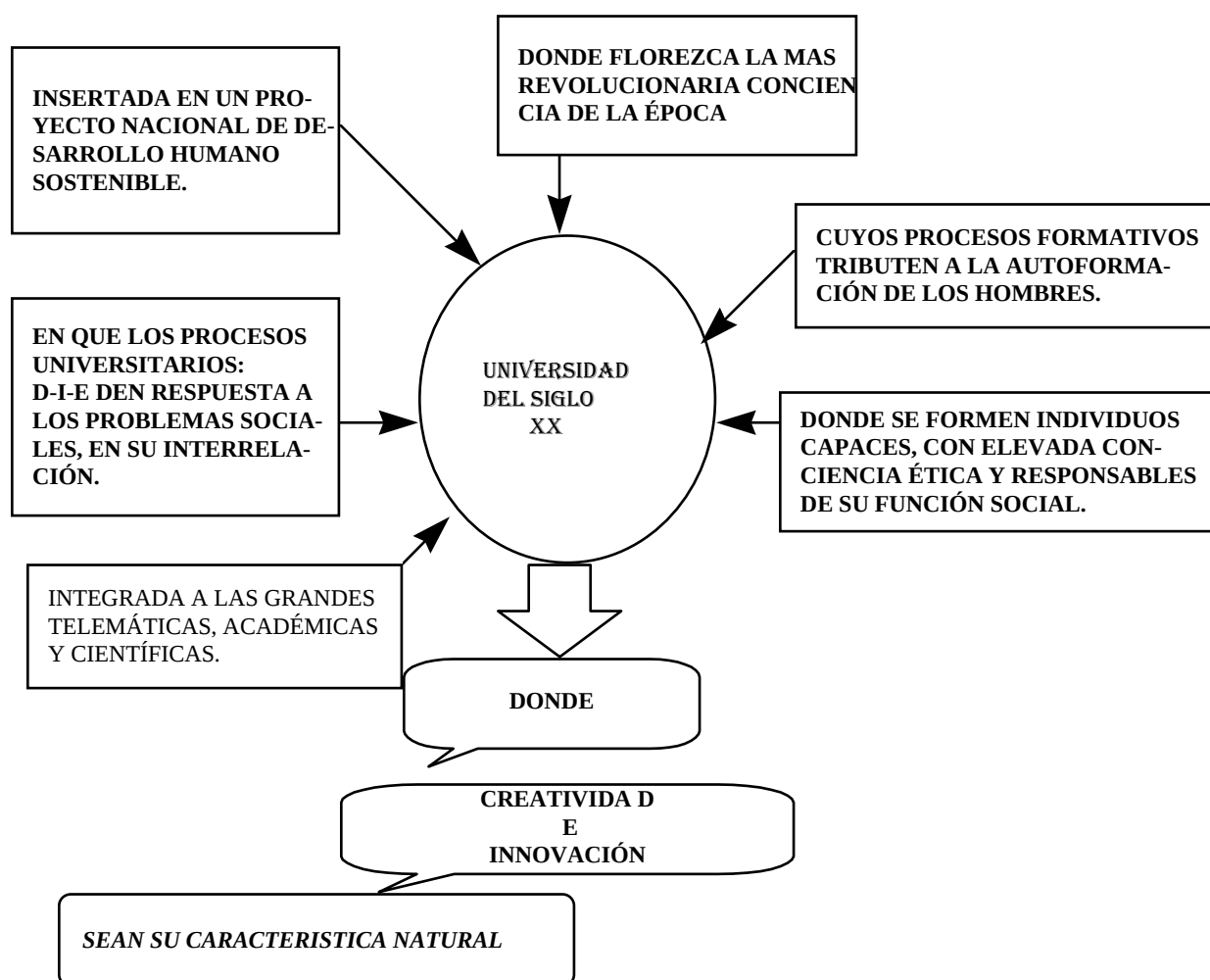
Con este enfoque podremos ver la contradicción dialéctica que se da en los centros de Educación Superior en general, y es que en medio de ésta se fortalece y desarrolla la Universidad de hoy, trazando las pautas del futuro y cumpliendo con su misión.



Por todo ello, el proceso educativo que se realiza en las Universidades se convierte en una vía de impulso al desarrollo social. La Educación Superior tiene nuevas dimensiones haciéndose en este caso significativo el papel de su proceso pedagógico, que se modifica, cambia y se transforma para dar respuesta a los cambios del mundo de hoy, pero con miras al sostenimiento de la Universidad y su papel en el futuro.

Los factores personales que en el proceso educativo universitario intervienen: profesores y estudiantes, también deben asumir una actitud de cambio para poder interactuar y dar respuesta a los problemas presentes en el proceso formativo de este nivel de enseñanza y cumplir con eficiencia los retos que se presentan a estas instituciones.

Dos documentos que se discuten hoy en los círculos que se ocupan de estudiar la problemática de la Educación Superior en la actualidad son el “Documento de Política para el Cambio y Desarrollo de la Educación Superior”, publicado en París en 1995 y el denominado “La Enseñanza Superior: lecciones derivadas de la experiencia”, publicado por el Banco Mundial, en Washington, en junio de 1995. Ambos presentan el problema de este nivel de enseñanza con visiones diferentes: La UNESCO reafirma el papel de las universidades como instituciones sociales insertadas en la sociedad contemporánea, definiendo prospectivamente el aporte de éstas a los retos que se imponen a la humanidad para su desarrollo sostenible en el presente y próximo siglo. Así, este documento define en esencia las características de la Universidad del siglo XXI.



Por otra parte el señalado documento del Banco Mundial presenta a las universidades, especialmente las públicas, como parte de la problemática de la sociedad contemporánea.

Estas dos visiones demuestran que “mientras el Banco Mundial ve las universidades como parte del problema, la UNESCO las ve como parte de la solución” (4)

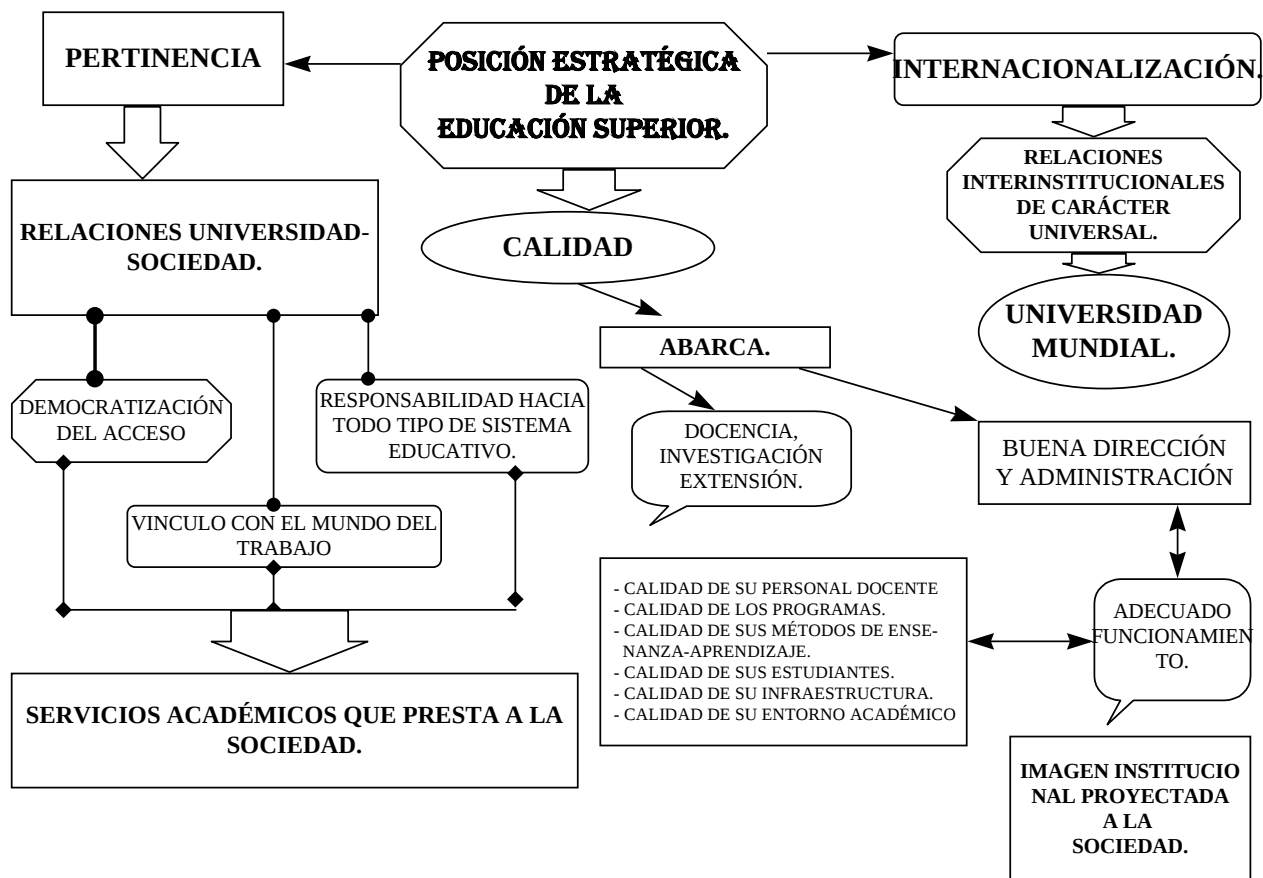
El análisis de estos documentos es vital en el momento de abordar cualquiera de las aristas de los procesos que se dan en las universidades y de enfocar soluciones a sus problemas, tal afirmación se basa en el hecho de que, al tratarse de documentos elaborados por importantes organismos del Sistema de Naciones Unidas, tienen evidentemente un gran impacto en los debates que se establecen a nivel de la educación superior.

El documento presentado por el Banco Mundial tiene una gran influencia en los sectores gubernamentales encargados de formular las políticas de desarrollo de los distintos países, en especial de aquellos que dependen del crédito internacional.

Y es que este documento del Banco Mundial tiene un enfoque economicista que no puede dejarse de conocer para poder insertar nuestras estrategias educativas a nivel superior.

Por su parte, el Documento de Política para el Cambio y Desarrollo de la Educación Superior nos enfoca el papel de la Universidad, vista como institución responsable, a nivel social, de transformarla y resolver muchos de los problemas contemporáneos de la sociedad, así, su enfoque es más humanista. En éste se ofrecen las tendencias básicas que presenta la Educación Superior en el mundo para este nivel educativo.

Estas tendencias estudiadas y profundizadas en el documento permiten definir las bases de la posición estratégica de las universidades en el mundo.



Los enfoques perspectivas de la UNESCO nos permiten ir definiendo los aspectos que deben cualificar la Universidad a nivel mundial; de acuerdo con su misión y los retos para lo que queda del siglo XX y con vistas al siglo XXI.

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

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

El análisis de la conceptualización de Universidad Proactiva y su tratamiento por parte de diversos autores nos permiten definir que las universidades de hoy en el contexto mundial están abocadas a tratar la dirección de su proceso docente educativo con una nueva visión, pues se presenta la necesidad de renovar los conceptos de enseñanza y aprendizaje, en especial de los métodos para ejecutar este proceso, y se hace vital destacar el lugar que ocupa éste en el quehacer general de las universidades.

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

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

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

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

Frente a los enfoques y perspectivas de la Educación Superior hoy se puede ver claramente la necesidad de realizar una renovación efectiva del aprendizaje y de la

enseñanza para lo que se necesita renovar el proceso didáctico que en ellas se efectúa y sobre todo el papel y preparación de profesores y estudiantes frente a dichos cambios.

1.2 Problemas presentes en el proceso educativo en las universidades.

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

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

A. Problemas de la integración de la Universidad con el medio social.

Como se ha venido señalando, la Universidad de hoy por su carácter y misión, está indisolublemente ligada al contexto social, no sólo visto a través de lo que reporta el ingreso y el egreso, sino también como parte de su propio método de aprendizaje y de investigación científica. “La solución de los problemas de la sociedad se transforma en el modo en que los estudiantes aprendan y los profesores enseñen”. (5)

Toda sociedad aspira a formar individuos cada vez más capaces de transformarla para lograr un mejoramiento humano, sin embargo, no siempre se está consciente del fin que se aspira con la formación del profesional que no es solo instruir sino también y en última instancia educar, o sea dirigir dicho proceso a la formación de convicciones, valores, intereses sociales, etc. Lo instructivo y lo educativo ha de darse unido pero deberá darse “en el complejo camino que implica el desarrollo del proceso docente, educativo, a través de la apropiación del conocimiento y desarrollo de habilidades y mediante verdaderos saltos de calidad, que no necesariamente se producen, se desarrollan las convicciones, los sentimientos, intereses, valores, etc” (6). Esto a veces lleva a que no exista claridad en cuanto al profesional que se aspira a formar,

produciéndose un proceso que algunos autores llaman “desvalorización de la formación de los profesionales”.

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

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

La formación de profesionales en el trabajo y no solo para el trabajo significa la estructuración de un proceso de enseñanza-aprendizaje, cuyo rol principal lo juega el estudiante, según Tunnermann C. “La preocupación por la calidad de los estudios arranca de la idea de que los estudiantes de nivel superior de un país forman parte de la riqueza de ese país, son bienes del más alto valor para toda la sociedad, por decirlo así, dado los roles que al graduarse están llamados a desempeñar en el seno de la misma. Entonces, es de interés público asegurar la calidad de los estudiantes. Incluso en el futuro, las universidades van a ser juzgadas o evaluadas más por la calidad de sus alumnos que por la calidad de sus profesores, como consecuencia del énfasis que hoy día se pone en los procesos de aprendizaje más que en los de enseñanza” (7).

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

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

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

- En el proceso docente no se observa la necesaria integración entre la actividad laboral, investigativa y académica que debe desarrollar el estudiante universitario durante toda su formación profesional, no solo en el plano del diseño curricular, sino aún, cuando aquí se establece, en la ejecución y control del mismo.
- La actividad laboral no se concibe a partir del principio de que los problemas presentes en la práctica social son objeto de análisis y punto de partida del proceso de enseñanza-aprendizaje universitario.
- La insuficiente concepción de la vinculación de los futuros profesionales con la producción y los servicios, marca el carácter escolástico que en muchos casos tiene este proceso formativo, sobrevalorándose la información del contenido y subvalorándose la formación de habilidades en el estudiante, desarrolladas a través del trabajo. Esto condiciona que al no existir la adecuada conexión con la actividad académica y laboral del estudiante, las evaluaciones de las distintas materias se muestran como forma de constatar la adquisición de conocimientos con carácter reproductivo y no a partir de problemas que el estudiante debe resolver de modo productivo y hasta creativo.
- Los profesores no otorgan el valor necesario a la práctica laboral, dando mayor jerarquización a la actividad académica y por lo tanto no se sienten responsables de la misma en cuanto a la definición de objetivos y contenidos precisos enmarcados en el perfil del profesional y en los objetivos que recoge el modelo del egresado.

En general, los profesores no se sienten comprometidos con la actividad laboral de los estudiantes, y por regla general, los productores no sienten el beneficio que pueda reportarles la Universidad en la Empresa y tienden a rechazarlo. El estudiante que sería

el principal beneficiario con los acuerdos de ambas partes, no encuentra el significado adecuado a una parte del proceso docente, educativo.

3. Problemas en la dirección del proceso educativo.

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

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

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

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

Los elementos antes señalados se complementan con una tendencia muy característica de los claustros universitarios ya que los que ejecutan y dirigen el proceso a este nivel poseen un insuficiente dominio de la teoría didáctica, lo que constituye un gran problema, que deberá ser resuelto si se aspira a elevar el nivel de formación de los profesionales.

La preparación y capacitación pedagógica general y didáctica en particular, puede contribuir a eliminar otro problema de dirección del proceso educativo universitario y es el carácter impersonal, que en la ejecución del mismo, algunos profesores le imprimen a éste, lo que en ocasiones no permite ni estimula la participación activa del estudiante, que no hace suyo el proceso, no se compromete por tanto con el aprendizaje que debe ejecutar, y entonces el proceso de enseñanza-aprendizaje se mantiene en parámetros tradicionales, con carácter autoritario e impuesto, dando poco margen al desarrollo de capacidades y en fin al desarrollo creativo.

Todos estos elementos se agudizan cuando no existe un marco didáctico a nivel de las instituciones y como política de la Educación Superior, en que, por la actividad que éste genere, de carácter metodológico, los docentes puedan dar respuesta a estos problemas y cuando no se da un clima institucional que propicie las relaciones ínter y multidisciplinarias a nivel de la Carrera, de la Disciplina y del Año Académico, encauce los objetivos supremos del modelo de formación del profesional.

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

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

1.3- El desarrollo de la Educación Superior en Cuba y su inserción en los nuevos enfoques y perspectivas mundiales. Los aportes de la pedagogía universitaria cubana.

Cuba está insertada dentro de los enfoques de la Educación Superior pero con particularidades muy propias; así, en el análisis del desarrollo de la Educación Superior en Cuba es importante partir de dos períodos básicos que marcan diferencias sustanciales en los enfoques de este nivel de enseñanza.

- Período desde la fundación de la 1ra. Universidad en 1728, la Real y Pontificia Universidad de San Jerónimo de La Habana hasta el triunfo de la Revolución en 1959.
- Período de la Reforma Universitaria de 1962 hasta nuestros días.

En el primer período pese a todo el cúmulo de contribuciones de estudiantes y profesores universitarios, el sistema social imperante marcó el carácter de la Universidad Cubana de toda la etapa y al triunfo de la Revolución, ésta se “encontraba ante sí un sistema de educación superior desvertebrado, tocado por la corrupción y sobre todo, inservible a los altos fines de la renovación y el desarrollo económico, político y moral de nuestra patria” (8).

Al triunfar la Revolución Social en 1959 había llegado también la Revolución Universitaria. A los efectos de organizar su actividad se crea en 1960 el Consejo Superior de Universidades cuyo objetivo era establecer un proyecto de Universidad Cubana acorde con el tipo de sociedad que se construiría. Y el día 10 de enero de 1962 se puso en vigor la Reforma Universitaria, válida hasta nuestros días.

En el análisis de la Reforma Universitaria de 1962 queda muy bien definido el modelo de Universidad Cubana y en particular las bases pedagógicas y didácticas del mismo, así se hace alusión al problema que ésta ha de resolver como institución social, cuya misión es la de mantener una actitud constante de cambio y transformación y defender las conquistas de este nuevo tipo de sociedad creado por la Revolución.

En ella se define como problema fundamental a resolver, la formación de profesionales que puedan dirigir la sociedad de manera consciente, eficiente y como individuos capaces, actuando como personas responsables ante la misión que les corresponde cumplir, el desarrollo de la sociedad. Señalados así: “El conjunto de principios acordados debe conferir a la institución universitaria, una vez provista de idóneo elemento humano, una base funcional eficiente y un “espíritu”, es decir, una actitud, una conciencia colectiva, una sensibilidad y una voluntad de servir a la cultura, a la patria y al mundo” (9)

Con respecto al modelo didáctico señalado por la Reforma queda muy claro en éste, el papel de estudiantes y profesores en la dirección del proceso docente educativo y el significado de que ambos participen en su dirección. Al respecto se destaca: “La enseñanza no es trasegar conocimientos. Es algo mucho más difícil: dirigir el aprendizaje, lo que significa orientar al alumno en el proceso de adquisición del saber, que es inexorablemente un proceso interior, una tarea de incorporaciones graduales, de cultivo de los recursos asimiladores y creadores de la personalidad humana. Todo estudiante ha de conquistar por sí mismo su propia ciencia. La ayuda que se le proporcione al alumno no es - no puede ser - otra que la de suministrarle oportunas y hábiles indicaciones para que siga los caminos más adecuados a la búsqueda del saber, se coloque frente a los problemas de la profesión y se ejercite en el pensamiento y la técnica respectivos” (10).

A partir de estos elementos queda claramente definido, cómo la nueva Universidad que surgía requería de la participación activa del estudiante en el proceso, al desatacar el papel de la formación de valores y sentimientos acordes con el tipo de sociedad que se construye. También se destaca y nombra al profesor universitario como un didacta que sea ejemplo para el alumno en lo técnico y en lo humano.

En el orden de la propia dirección de la enseñanza y el aprendizaje se destaca que el proceso de formación que aquí se desarrolle debe contribuir a proporcionarle a los estudiantes métodos que les permitan desarrollar la capacidad de informarse y autoinformarse, transformándose por sí mismos, buscando siempre la actualización de conocimientos y las posibilidades de su aplicación. De esta forma la Reforma

Universitaria da una clara calificación del carácter de las clases y de cómo debe ser el proceso de enseñanza-aprendizaje en la nueva Universidad. Al respecto señala "...las clases han de ser activas, con todas las ejercitaciones posibles, con sentido de la realidad, con intensa participación de los alumnos... Enseñar es enseñar a estudiar, a pensar, a investigar, a trabajar". (11)

La Reforma Universitaria de 1962 establece las bases del proyecto pedagógico de la Universidad Cubana en vínculo directo y estrecho, con los intereses sociales y en especial se estructura la esencia didáctica del proceso docente educativo de este nivel de enseñanza, constituyendo así el punto de partida de todo el proceso ulterior de organización y consolidación de la Enseñanza Superior en Cuba que llega hasta nuestros días y donde la práctica pedagógica la enriquecen demostrando que por su amplia proyección y lo avanzado de sus postulados aún quedan algunos aspectos en los que se debe continuar avanzando.

Algunos autores coinciden en estructurar por etapas o períodos de evolución del proceso docente educativo en la Educación Superior Cubana, posterior a la Reforma, (Vecino Alegret 1983) (González Otmara 1993) (Alarcón Rodolfo 1995) atendiendo esencialmente a momentos claves que caracterizan ciertas tendencias en el desarrollo de este proceso. Sobre la base de este análisis y del estudio realizado nos referiremos a esas etapas evolutivas, en cuanto al desarrollo del proceso docente educativo y del trabajo metodológico efectuado en éste.

1ra. Etapa

Etapas de Fundamentación conceptual y preparatoria de grandes cambios cualitativos en el proceso docente educativo en la Educación Superior (1962-1976).

Características:

- a) Se produce un proceso de descentralización dictaminándose en cada Universidad las cuestiones relativas a planes y programas de estudio. Los planes de estudio en los diferentes centros generalmente no coincidían.

- b) Fueron creadas nuevas carreras de acuerdo con los requerimientos del desarrollo del país (99 perfiles terminales y 53 carreras).
- c) La organización y dirección del proceso docente educativo en cada asignatura son responsabilidad del profesor, determinando ésta su desenvolvimiento.
- d) En 1964, al efectuarse el 1er. Seminario de Evaluación Anual de las Universidades Cubanas, se propone una fundamentación filosófica materialista-dialéctica a la docencia en la Educación Superior Cubana y la recalificación de sus docentes.
- e) En el período se produce una evolución de la concepción didáctica del proceso docente, comenzándose a trabajar sobre la adecuación de los contenidos a la nueva concepción ideológica de nuestro sistema, sin embargo aún los objetivos del mismo no jugaban el papel rector y en los métodos de enseñanza predominaba el expositivo, aunque se fundamenta la existencia de distintos tipos de clases (C, C.P, S, C.L) pero estas formas aún estaban muy centradas en los contenidos y no en los problemas profesionales o en correspondencia con el modelo del profesional en cuestión.
- f) La relación con la profesión se buscaba a través de trabajos o estudios que se realizaban por los estudiantes relacionados con su perfil profesional o a través de la investigación. Comienza a adjudicársele significativa importancia a la formación laboral del estudiante, constituyendo de hecho un principio de la Educación Superior Cubana desde esta época.
- g) Se creó el Movimiento de Alumnos Ayudantes a consecuencia del éxodo de profesores, sin embargo el enfoque pedagógico característico del período no se alteró porque ellos fueron portadores de los estilos, métodos y procedimientos de los profesores que quedaron como tutores.
- h) Durante el año 70 se concreta el “proceso de universalización” cuyo objetivo fue ampliar las posibilidades de acceso a estudios superiores de distintos sectores de la población, se extienden entonces los estudios superiores a otras provincias y se crean distintos tipos de cursos.
- i) Las características del contexto socio político e ideológico que le tocó vivir al país en este período condicionaron que en el plano didáctico se produjeran modificaciones reiteradas en los curriculum, falta de uniformidad en los calendarios académicos y pérdida de unidad del sistema.

En resumen y a partir del análisis del Documento: “Estudio Diagnóstico, Análisis Cuantitativo y Cualitativo; Sistema Universitario período 1959-1971” (12) las dificultades del proceso docente del período son:

- diversidad de programas;
- el contenido de las asignaturas muy enciclopédico;
- métodos de enseñanza reproductivos expositivos;
- falta de articulación entre los contenidos de las diferentes asignaturas;
- falta de una estrategia de trabajo metodológico y didáctico en las universidades;
- poca preparación didáctica de los docentes.

No obstante estas insuficiencias, en esta etapa se crearon las condiciones internas para asimilar los profundos cambios cuantitativos y cualitativos que se dieron en la etapa siguiente y sobre todo en cuanto al establecimiento de una adecuada dirección del proceso docente, educativo.

2da. Etapa:

Reordenamiento y centralización del proceso docente educativo.(1976-1985)

Características:

- a) Crecimiento explosivo del sistema. Se incrementa el número de carreras, perfiles terminales, nuevos centros y matrícula (48 centros, 203 perfiles terminales y 115 especialidades).
- b) Se constituyen las Comisiones Nacionales de Carrera cuya función básica fue la de elaborar nuevos planes de estudio y a través de ellos se dictan una serie de resoluciones con lo que se logra la aplicación del principio de la unificación (Resolución 812/74, 825/75, 125/76.)
- c) Se le confiere alta prioridad a la elaboración de planes y programas de estudio para lo que se valoran una serie de normas y metodologías como base de orientaciones centralizadas bajo los objetivos claros y definidos del nuevo período de desarrollo de la Educación Superior. Se fundamenta con esto la tendencia a la centralización de esta etapa en cuanto a la dirección del proceso docente educativo.

- d) Se reguló el trabajo docente-metodológico a través de la Resolución 220/79 normándose todo lo concerniente al proceso de enseñanza aprendizaje.
- e) En el trabajo didáctico se le confiere gran importancia a las categorías objetivo contenido. Los objetivos comienzan a jugar un papel rector en éste desde el modelo del profesional y hasta la clase, expresándose en tres niveles básicos de acuerdo con la asimilación de los conocimientos: conocer, saber y saber hacer. Esta forma de concepción sistémica de los objetivos, supera la anterior, aunque no siempre fueron elaborados en forma precisa, resultando en ocasiones inalcanzables, estaban formulados en función del profesor y no en cuanto a los resultados del proceso formativo del estudiante y no se lograba la instrumentación práctica entre conocimientos y habilidades.
- f) Aunque se logró un fuerte enfoque filosófico de los contenidos en las distintas materias, aún se observan en esta etapa dificultades en el enfoque dialéctico del objetivo de las distintas asignaturas, por ello dichos contenidos son enfocados de forma fragmentada con falta de una secuencia y estructura sistemática del objeto de estudio.
- g) Se mantuvo el énfasis en el uso del método expositivo, dándosele prioridad a la conferencia en la distribución del tiempo por los distintos tipos de clase.
- h) Se garantiza el vínculo con la práctica a través de otros tipos de clases (CP, S, CL) y comienza a fundamentarse el componente investigativo con la participación más activa de los estudiantes en actividades científicas vinculadas a prácticas de producción que también se fundamentan y este proceso, se estimula hasta en la forma de culminación de estudios y otras actividades científicas como trabajo de curso, trabajos científico-estudiantiles, etc.
- i) El uso de las clases prácticas, los seminarios y laboratorios utilizados en esta etapa como formas de evaluación, incidió en la esquematización de la participación activa de los estudiantes, en el proceso de hacer significativo su aprendizaje.
- j) Se amplía el uso y diversificación de medios de enseñanza en el proceso docente.
- k) Se eleva la calificación científica y técnica de los profesores y sobre todo desde el punto de vista pedagógico se establece un sistema de superación estructurado en dos niveles: el básico y el superior.

Pese a algunas dificultades en cuanto al logro final de la dirección del proceso docente educativo con respecto a garantizar a través de ésta la independencia cognoscitiva y profesional que ya exigía la práctica social y productiva del país, esta etapa permite comenzar a madurar una concepción pedagógica tanto para la formación de pregrado como de postgrado y para el desarrollo de las investigaciones. Se crea en el plano teórico el modelo conceptual para aplicar posteriormente una teoría pedagógica de la Educación Superior Cubana. Al reglamentarse el trabajo metodológico y establecerse la obligatoriedad de la formación pedagógica de los docentes en este nivel, se comienza a trabajar en la construcción de las Didácticas Especiales en las distintas disciplinas universitarias y se adquiere un concepto más claro desde el punto de vista pedagógico del sustento de la educación superior.

Sin embargo, la propia resolución 220/79, pese a los aportes ya mencionados hechos, marcó un gran nivel de esquematismo en la dirección del proceso docente, educativo por parte de los profesores universitarios y las autoridades institucionales.

También el proceso de formación pedagógica de los profesores presentó la dificultad de que no siempre los métodos de enseñar la pedagogía fueron los más idóneos (sobre todo a nivel de los cursos) condicionando cierto nivel de rechazo al problema pedagógico y didáctico por parte de algunos profesores.

Se puede reconocer, no obstante que en esta etapa se produce un salto de calidad en el nivel que adquiere la docencia universitaria, consolidándose diversas formas de trabajo metodológico.

Por otra parte a partir del año 80 comienzan a darse las bases objetivas y subjetivas para asumir la nueva etapa. A nivel de los Planes de Estudio se comienza a trabajar por ampliar los perfiles de las distintas carreras universitarias y comienza a revisarse la flexibilización y descentralización de algunas normativas planteadas en la propia Resolución 220/79 (modif. Al Cap. X y XVIII, Res. 105/82, Cap. XII, XIII, XIV y XV, en la Resolución 150/83)

3ra. Etapa:

Aplicación de la Teoría de los Procesos Conscientes al proceso docente educativo. (1986-hasta la actualidad).

Características:

- Estabilidad de matrícula en el pregrado con tendencia a decrecer e incremento del postgrado.
- Se estabiliza la calificación técnica y pedagógica del personal docente.
- Aparece una metodología científica fundamentada didácticamente a través de la aplicación de la Teoría de los Procesos Conscientes y de las Leyes de la Didáctica, para la elaboración de los planes y programas de estudio. Con esta metodología se inicia el proceso de elaboración de los planes que se aplicarán en el curso 1990-91 (Documento base para la elaboración de los “Planes C”).
- Se intensifica el proceso de descentralización, lo cual se mantiene hasta nuestros días. Ya en 1988 se establece el Reglamento de Trabajo Docente Metodológico. Dicho reglamento establece normas nacionales en lo que respecta a la dirección del proceso docente educativo sustentado teóricamente en los resultados científicos del trabajo de tesis doctoral de Vecino Alegret (1983) y de los aportes de los trabajos hechos por investigaciones que acerca del perfeccionamiento de la Educación Superior acometió el CEPES y en especial los trabajos que a partir de esta etapa aparecen escritos y sistematizados, por el Doctor Carlos Alvarez de Zayas sustentando esta Teoría de los Procesos Conscientes.

En cuanto al Reglamento, se observa una relación cada vez más sistémica entre los componentes del proceso y se especifican las bases de las funciones de dirección y en los niveles en que se efectuarán, así como las formas de desarrollar el trabajo metodológico en ellas.

Se logra un proceso de flexibilización de la dirección del proceso docente educativo, normándose como documentos rectores que serán elaborados por las comisiones nacionales, el Plan de Estudio y los Programas de las Disciplinas, lo cual permite la elaboración y perfeccionamiento de todos los Programas de Asignaturas a los

profesores desde su propia experiencia y condiciones en que ha de desarrollarse el proceso a ejecutar.

La etapa que se analiza corresponde en parte al inicio en nuestro país del llamado “Período Especial”. No obstante a ello y pese a las dificultades que esto ha generado, la Educación Superior Cubana se reordena, tratando no solo de mantener los niveles de dirección del proceso docente educativo sino también de desarrollarlos científicamente. A tales efectos continúan modelándose los conceptos teórico-pedagógicos que sustentan la Didáctica Universitaria en Cuba y comienzan a proliferar grupos de investigación pedagógica en todos los centros como vía de hacer ciencia pedagógica para perfeccionar el proceso. Junto a ello se desarrolla el postgrado en esta rama, no solo a nivel de superación profesional, sino también a nivel de formación académica. La capacitación pedagógica de los profesores adquiere entonces una nueva dimensión.

Esta evolución, planteada a grandes rasgos, de la dirección del proceso docente educativo, demuestra que en Cuba se fue construyendo, a partir de los preceptos planteados en la Reforma Universitaria, un sistema pedagógico muy propio de la Universidad en nuestro contexto. Pero teniendo en cuenta el contexto universitario en que nos movemos universalmente, este elemento se ha reafirmado sobre todo a partir de los años 90.

Por otra parte la aplicación de la concepción didáctica a la generación de Planes de Estudio “C”, concebidas para lograr la formación de profesionales de perfil amplio en pregrado mediante una mayor integración de los componentes laboral, académico e investigativo, marcó pautas significativas que cualifican a niveles superiores el proceso de trabajo metodológico efectuado, pero que a su vez, generó nuevas necesidades de continuar perfeccionando el desarrollo del proceso docente educativo.

El sustento pedagógico en la concepción de estos planes, (que hoy continúan perfeccionándose), se basa en que el modelo del profesional se ha de hacer a través de procesos conscientes que desde la planificación tributen al acercamiento del futuro profesional a la realidad social y productiva por medio de la modelación de la enseñanza y a favorecer el desarrollo de capacidades creadoras, acrecentar la acción

metodológica y las habilidades profesionales, sobre la base de asimilar conocimientos cambiantes (programas hechos sobre la base de invariantes de conocimientos y habilidades, por ejemplo).

Esta concepción tiene su base en una didáctica sistémica, característica y sustento del trabajo metodológico que se realiza, lo cual lleva a que se busque un aprendizaje cada vez más activo, con una enseñanza cada vez más problémica. En este trabajo se profundizan las formas de hacer más eficiente la unión de la educación y la instrucción dando un significado notable al proceso de formación de valores, punto en el que está inmerso todo el mundo universitario y que en nuestro país cobra mayor fuerza a raíz de la elaboración de los proyectos educativos en cada uno de los CES y en sus distintos niveles.

El desarrollo del proyecto pedagógico universitario cubano no sólo se inserta en las políticas para el cambio y desarrollo de la Educación Superior en el mundo, sino que de hecho constituye un modelo válido por su sustento científico pedagógico, por su concepción holística y porque además atiende a las particularidades de nuestro contexto.

1.4. El trabajo metodológico en las universidades cubanas para el desarrollo del proceso docente educativo. Tendencias actuales en la Universidad de Pinar del Río.

En todo el contexto universal y local en que se mueve hoy la Universidad Cubana resulta evidente el papel que debe ejercer una adecuada gestión de la didáctica en el desarrollo del proceso docente educativo (lo que nosotros identificamos desde este momento como trabajo metodológico).

La propia evolución de la Educación Superior Cubana y sobre todo el reto que ha significado la aplicación de los planes “C”, ha venido a reafirmar dicho significado, pero además, a demostrar las contradicciones que se presentan en la dirección del proceso docente educativo, dificultades que pueden resolverse a partir de la propia esencia del

modelo pedagógico universitario y de la aplicación de la teoría de los procesos conscientes.

♦ **Análisis de documentos vinculados al trabajo metodológico.**

Para el análisis de los aspectos aquí consignados hemos tenido en cuenta el estudio del Reglamento del Trabajo Docente Metodológico, Resolución. 260/91 y sus modificaciones, presentadas en la reunión de Vicerrectores Docentes y que aparece con fecha (16/10/97). También se hizo un estudio de las inspecciones efectuadas por el Ministerio de Educación Superior a la Universidad de Pinar del Río en los últimos años. Se recogió el estado de opinión, a través de entrevistas grupales efectuadas en forma de talleres, aplicando elementos de investigación-acción-participativa, a las personas que de una forma u otra están vinculadas y tienen responsabilidades con la dirección del proceso docente educativo o se relacionan con el trabajo metodológico que se efectúa en el campo de acción de esta investigación (carrera, disciplina y año académico).

De esta forma hemos podido diagnosticar algunos de los elementos que fundamentan el problema que investigamos.

Sobre el análisis de la documentación, podemos señalar, que el reglamento que está aún vigente (RM /260/91), en su esencia y básicamente refiriéndonos a su conceptualización, en vínculo con las modificaciones que se vienen planteando, lo siguiente: (13)

1. Que el trabajo didáctico se iguala al metodológico (art.1) y que se identifica con que éste es el trabajo de dirección del proceso docente educativo.
2. Que el objetivo del trabajo metodológico es el perfeccionamiento del proceso docente educativo.
3. Que el contenido del trabajo metodológico es ciencia didáctica.
4. Las funciones del trabajo metodológico son: planificar, organizar, desarrollar y controlar el proceso docente educativo (se reafirma su condición de dirección).

5. Al definirse los niveles organizativos del trabajo metodológico se consigna al profesor, no así al estudiante, en este análisis debe atenderse al hecho de que estos son sujetos del trabajo metodológico.
6. Al definirse los niveles organizativos del trabajo metodológico no se enuncia en él al colectivo de carrera, por lo tanto no quedan aquí establecidas sus funciones metodológicas ni las relaciones que desde aquí, debe establecer con las disciplinas docentes y los años académicos en la gestión de la didáctica que se debe efectuar en estos niveles.
7. Aunque en el reglamento se definen las funciones de las Disciplinas y los Colectivos de Año, en el plano metodológico no queda claro como cada una tributa a la otra en el proceso docente educativo y cuáles son sus funciones en relación con la carrera.
8. La definición de las formas de trabajo metodológico no son totalmente claras a partir de la conceptualización dada y de la relación entre el problema-objetivo-contenido de éste.
9. Ante el desarrollo de los Planes “C” y su perfeccionamiento los tipos fundamentales de trabajo metodológico que se señalan en el reglamento deben ser reanalizados, por ejemplo teniendo en cuenta que los objetivos se logran en una dimensión mayor (el tema), ¿qué significado puede tener observar una clase abierta?, pudiera analizarse quizás un sistema de clases. Este mismo análisis quizás se pueda valorar para los controles a clase de un profesor.
10. No quedan consignadas las actividades metodológicas, o sea sus tipos a nivel de la Carrera, ni el nivel de correspondencia de las actividades del trabajo metodológico de las Disciplinas y los Años, tributando entre sí y con la propia Carrera.
11. No queda definido en el reglamento cuál es la célula del trabajo metodológico en los Centros de Educación Superior (CES).

Dichas normativas han evolucionado considerablemente desde su aplicación y prueba de ello han sido los trabajos realizados por la dirección de formación de profesionales del Ministerio de Educación Superior, el cuerpo de metodólogos del mismo y las vicerrectorías docentes de todo el país, al fundamentar científicamente un paulatino proceso de descentralización, apareciendo modificaciones dirigidas básicamente dentro de la dirección del proceso docente educativo, a la planificación y organización de éste. En este documento (14) ya se habla de “elaboración metodológica” del Colectivo de

Carrera cuyo contenido expresa una notable importancia en el orden de la descentralización, definiéndose ésta como un colectivo metodológico (aunque no se define quién integrará éste ni cuáles serían sus funciones metodológicas, que por demás, no están definidas tampoco en el reglamento vigente). Tampoco se observa una definición de cuáles pueden ser los tipos de tareas metodológicas de este colectivo para poder llegar a desarrollar las acciones de dirección que deben ejecutar y cómo interactuar en este proceso con los colectivos de disciplinas docentes y con los colectivos de año.

En el documento que se analiza se señala, existen algunos documentos a su vez, que pese a esa descentralización, son inmodificables, como la caracterización de la carrera, modelo del profesional, los programas de las disciplinas. Atendiendo al hecho de que después de cierto proceso, esta documentación se hace por la Comisión Nacional de Carrera, es importante que se busque la forma de estructurar el trabajo metodológico desde la Carrera hasta sus demás niveles con el fin de instrumentar eso que se llama “inmodificable”.

Por otra parte en dichas modificaciones no se aborda el papel del estudiante en este proceso.

Es significativo señalar además que el desarrollo de los planes “C” y toda su evolución hasta la actualidad han dado fuerza a la creación de la Disciplina Principal Integradora en casi todas las carreras, según Vecino Alegret: “Entre los diversos aspectos que caracterizan este diseño, el concepto de disciplina integradora, como importante elemento para la sistematización e integración de los contenidos curriculares, ha sido el de mayor impacto. Identificada como la actividad profesional, es a través de la disciplina integradora que se 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” (15).

No obstante, por lo actual de esta problemática, no aparece en la documentación normativa del Ministerio de Educación Superior, la función metodológica de esta disciplina, pese a su importancia.

Otro elemento a considerar es que las normativas, como se ha planteado, deben destacar más el papel del estudiante en la actividad metodológica, pues aunque el reglamento y sus modificaciones nos permiten confirmar la idea de que se opera un proceso de flexibilización en las formas y vías concretas de organizar y dirigir el proceso a nivel de la formación del profesional en cada carrera, este proceso de flexibilización no incluye aún la posibilidad que pueda tener el estudiantado de elegir o estructurar su curriculum, si consideramos que los planes, una vez estructurados, son de obligatorio cumplimiento de acuerdo con el modelo del profesional planteado y no contienen suficientes opciones de asignaturas o actividades a elegir (actualmente conocemos que en algunas carreras, se está introduciendo el concepto de asignaturas optativas, pero aún no lo vemos generalizado).

Estas normativas por otra parte necesitan brindar una orientación más flexible que posibilite un tratamiento más diferenciado en el proceso de enseñanza a través de los distintos aspectos del trabajo metodológico del proceso docente educativo que permita estimular la iniciativa del profesor, (que en cierta medida el período de centralización de las normativas limitó, al generar cierto inmovilismo docente al decidirse y elaborarse gran parte del trabajo metodológico por niveles superiores), ajustándose a las particularidades concretas de la situación docente y del grupo de clases.

Dichas normativas deben hacer énfasis en cómo lograr dentro del proceso docente educativo la interacción entre los sujetos que aprenden y el papel del profesor como orientador y guía de éstos, y cómo hacer más dinámico el traslado hacia formas más activas, o hacia la búsqueda dentro de las formas docentes conocidas de un mayor nivel de participación de los estudiantes. Desde esa óptica es necesario dejar claro el rol del profesor y estudiante desde la dirección del proceso docente educativo y dentro del proceso mismo. Esto posibilitaría y estimularía que ambos puedan ejercer su responsabilidad y función en este proceso bilateral de unidad de contrarios en el que ambos han de salir fortalecidos por el mutuo enriquecimiento.

Junto a este análisis se han podido estudiar los reglamentos de Inspección y sus modificaciones para apreciar la evolución de cómo se evalúa la dirección del proceso

docente educativo, pudiendo constatarse que tal evolución se erige en una política de Dirección por Objetivos del Ministerio de Educación Superior y donde el trabajo metodológico es evaluado más por su impacto, o sea, la real preparación o formación del profesional, que como consecuencia de una buena dirección se hace, que por las actividades propiamente metodológicas que se desarrollan en sus distintas tipologías y a los distintos niveles; este enfoque permite ver una arista del trabajo metodológico con dimensión más amplia, no sólo con base en lo propiamente directivo, sino también tecnológico (didáctico) sin lo cual es imposible tributar a la real formación del profesional, constatándose de acuerdo con la preparación del estudiante dentro del modelo del profesional para el que se forma, de ahí que se observa una tendencia a la evaluación de la dirección del proceso docente educativo por carreras, donde las disciplinas docentes de varios departamentos tributan con sus Didácticas Específicas y en relación con otras, (con carácter interdisciplinario), y los Años Académicos aportan con sus proyectos educativos a través de todas las asignaturas de varias disciplinas al modelo planteado para la formación del profesional con carácter multidisciplinario. Esta visión que forma parte de los procesos de acreditación universitaria reafirman aún más el significado de hacer eficiente el trabajo metodológico en aquellos niveles comprometidos de forma directa con el proceso formativo y constituye la base para poder establecer las más adecuadas relaciones inter-multi y transdisciplinarias en la misma para realizar los aprendizajes.

Para la fundamentación de nuestro problema de investigación además se aplicaron una serie de instrumentos básicamente en la población de profesores, estudiantes, dirigentes de la Universidad de Pinar del Río con una muestra significativa (ver anexo 2). La aplicación de estos nos permitió constatar el estado de opinión que existe básicamente acerca del problema y en especial la imagen del trabajo metodológico que poseen en los niveles de Carrera, Disciplina y Año Académico, lo que junto al análisis documental anterior, nos permitieron definir las tendencias que en esta institución se dan con respecto al objeto y campo de acción de la investigación.

Básicamente el trabajo se hizo a nivel de entrevistas grupales con el objetivo de establecer una discusión sobre la problemática que tributara ya, a los cambios que esperábamos con la investigación, a partir de procesos de reflexión.

♦ Talleres con profesores.

En el caso de los profesores se pudo constatar que el concepto de trabajo metodológico aunque no siempre se identifica con la dirección del proceso docente educativo se siente que es mayoritariamente un conjunto de actividades de preparación pedagógica para perfeccionar el proceso, identificándolo en muchos casos con los tipos de actividades de trabajo metodológico. No obstante en el proceso de reflexión efectuado quedó claro que es un proceso en el que se gestiona la Didáctica.

A partir de aquí se hizo un análisis de los elementos básicos que plantea el reglamento vigente del trabajo metodológico, pudiendo constatarse que los docentes opinan que es flexible (y da margen para flexibilizar el proceso que ejecutan), se ve orientador y aclara conceptos desde el punto de vista tecnológico (didáctico) que le son de mucha ayuda, no obstante las orientaciones emanadas a partir de la aplicación de los planes “C” en algunos casos se salen de los marcos del reglamento, por ejemplo lo referido a la Disciplina Principal Integradora y su papel. Las formas de hacer trabajo metodológico en el Año Académico aún no son totalmente claras.

Con respecto al perfeccionamiento los profesores, de una manera u otra, a través de sus asignaturas y disciplinas docentes respondiendo al modelo del profesional, han tenido que rebasar, en el plano metodológico, los marcos de la disciplina y del departamento y realizar dicho trabajo a nivel de la Carrera a través de actividades metodológicas profundas, lo cual a su juicio no está reglamentado a nivel de las normativas creándose dificultades, porque según ellos aparece un nuevo nivel donde se hace trabajo metodológico que antes no estaba.

La mayoría coincide no obstante en que los niveles organizativos más cercanos al proceso para hacer trabajo metodológico son: la Carrera, la Disciplina y el Año Académico, por la interacción que entre ellos se realiza, y todo esto tributa a la actividad concreta del profesor. Por las características del centro donde se aplican los

instrumentos prácticamente no funcionan los colectivos de asignatura y el departamento docente en esta relación no siempre juega su papel.

Al referirse a las dificultades fundamentales para desarrollar el trabajo metodológico a nivel de Carrera, plantean que no tienen claridad de cuáles son las funciones de éste a ese nivel, si administrativas, o de trabajo propiamente didácticas. Sobre todo se observó que profesores que pertenecen a departamentos docentes que prestan servicios a varias carreras, no tienen claridad de la dualidad que se presenta entre la Carrera y el departamento en la dirección del proceso docente educativo, generándose más tareas a realizar y en fin, dos jefes a quien responder.

Con respecto a las Disciplinas Docentes se observó, en el proceso de reflexión que existen menos dificultades para realizar la actividad de trabajo metodológico, los profesores se sienten cómodos realizándola aunque la enmarcan mucho todavía en actividades permanentes de discusión de teorías pedagógicas y didácticas y muy poco en la acción de construcción de las didácticas específicas. Las dificultades presentes con respecto al Año Académico se centraron en que los que dirigen este nivel no tienen claridad de su función y centran aún mucho la atención en actividades tácticas, mas no estratégicas del año; no están claros los tipos de actividad metodológicas que pueden realizar en el Año Académico y algunos lo ven como una reunión más en el contexto de actividades metodológicas de todos los niveles.

Al sugerir algún otro tipo de actividad metodológica se señaló primero la necesidad de perfeccionar las que están establecidas en cuanto a su estructura, que muchos la ven formal y rígida. Consideran que el trabajo de talleres didácticos, en los que puede haber una construcción más conjunta, pudiera incluirse. Además se señala que el trabajo que se realiza en clases abiertas y controles a clases puede modificarse y hacerse en forma de sistema y no suscribirse solo a la disciplina y departamento, sino también a la carrera y el año académico.

En cuanto al análisis de las funciones metodológicas de los niveles de Carrera, Disciplina y Año, aunque las opiniones fueron divididas y la discusión amplia, hubo consenso mayoritario en que la función de la Carrera es gestionar el proceso docente

educativo de la formación general del profesional sobre la base del trabajo de las disciplinas docentes, de los Años Académicos y de los profesores; que la función de las disciplinas docentes es gestionar el proceso docente educativo en la rama del saber a cuyo objeto de estudio responde, pero que este trabajo debe conducir a la construcción de las Didácticas Especiales, y el Año Académico tiene la función de integrar en él el trabajo de la Carrera y de las Disciplinas en su contexto multidisciplinario y es donde el colectivo de profesores tiene la misión de aplicar de forma más directa, lo emanado de los otros niveles.

Para ellos las conexiones metodológicas básicas entre Carrera, Disciplinas y Años Académicos se logran a través de la Disciplina Integradora, sobre todo en las relaciones Carrera, Año Académico, que inciden en el perfeccionamiento de las Didácticas Especiales de las distintas Disciplinas Docentes.

La mayoría, no obstante la discusión realizada, no ve que el estudiante forma parte del trabajo metodológico, aunque reconoce el carácter bilateral de éste y el papel del mismo. Definen aún al profesor como el que más posibilidades tiene de tomar decisiones por la experiencia acumulada y por lo tanto de guiar y liderar este proceso.

Las principales dificultades de los profesores que son a su vez miembros de los Colectivos de Año, Colectivo de Disciplina y Colectivos de Carreras, además de pertenecer a departamentos docentes, radica en falta de tiempo para participar en todas las actividades, solapamiento de actividades, porque no se ajustan los objetivos trabajo metodológico en cada nivel y no tienen a veces claridad de cuál es su función en cada uno de estos niveles.

En el análisis del papel de la Disciplina Principal Integradora los profesores coinciden en su mayoría que es una idea novedosa, que se está implementando. Algunas carreras aún no han logrado concretarlas, pero se trabaja en esto, y es de una gran ayuda para centrar el trabajo metodológico hacia la formación del profesional de acuerdo con el modelo establecido, aparece como brújula a nivel de la carrera y en cada año académico. A juicio de la mayoría, ésta debe convertirse en integradora del trabajo

metodológico al identificarse con muchos aspectos básicos en el plano didáctico de la Carrera: problema, objeto, objetivos, etc.

La mayoría cree haber recibido una capacitación pedagógica adecuada para impartir el proceso en los momentos en que la recibieron pero coinciden en señalar que el problema de la capacitación pedagógica es permanente dada la necesidad de perfeccionar continuamente éste. Sugieren se estructure un programa que abarque todos los intereses de las distintas variables de profesores universitarios que existen a partir de sus necesidades pero que permita que estos tengan un marco de reflexión tecnológica (didáctica) con especialistas de la rama, esto puede permitir acelerar el proceso de cambios que se dan en la enseñanza y el aprendizaje en la Universidad, ayudar a romper el inmovilismo docente y fomentar el desarrollo de iniciativas y creatividad de los profesores. Los enfoques de este proceso de capacitación deben basarse en talleres didácticos en los que el profesor obtenga las herramientas pedagógicas para crear las didácticas especiales en sus distintas disciplinas.

Después del grupo de talleres efectuado con profesores que arrojaron esas conclusiones descritas aquí, de forma cualitativa, se desarrollaron reuniones también en forma de talleres con los máximos responsables de la dirección del proceso docente educativo en los niveles de Año, Disciplina y Carrera. Los resultados cualitativos de estas entrevistas grupales fueron los siguientes:

J. de Colectivos de Año.

Señalan como aspectos destacables y significativos por lo mayoritario de opiniones a favor lo siguiente:

- Que en el colectivo del Año Académico sí existe una especie de dirección del proceso docente educativo y que es pilar del trabajo metodológico porque es responsable del cumplimiento del objetivo del mismo tributando a la Carrera, independientemente de la organización que dentro del Año pueda adquirir el proceso (bloques, semestre, etc).
- La mayoría coincide en señalar que las funciones fundamentales en el orden metodológico son las de planificar, organizar, regular o desarrollar y controlar el

proceso pero con una concepción del objetivo del año desde el punto de vista instructivo y educativo, atendiendo a todos los procesos de formación del estudiante.

- En el análisis se establecieron las relaciones del Colectivo de Año con las Disciplinas y la Carrera, se señala que el Año en su trabajo metodológico debe llegar a una derivación general desde el modelo del profesional que aporta la Carrera; por su parte las Disciplinas derivan sus didácticas en asignaturas que convergen en el Año integrando multidisciplinariamente todos estos elementos para cumplir el objetivo de formación del estudiante en este proceso.
- Las dificultades fundamentales del trabajo metodológico a nivel de Colectivo del Año Académico son: falta de tiempo alegada por los profesores, no siempre se da la prioridad que requiere la actividad metodológica del Año; todavía el éste se ve como un trabajo de dirección táctico centrado fundamentalmente en la labor de dirección del J' del colectivo y no con una visión estratégica, a veces no articulada adecuadamente con las disciplinas docentes y con la propia carrera; falta aún capacitación didáctica de los profesores para asumir el papel que le corresponde en el año, esencialmente para el desarrollo de acciones psicopedagógicas.
- Coinciden en que de acuerdo con lo establecido en el reglamento, el Año puede desarrollar cualquier tipo de actividad metodológica de las que allí se señalan, pero que éstas se diferencian de acuerdo con las necesidades del mismo. Puede aparecer por ejemplo, el desarrollo de un sistema de clases abiertas asociadas a la Asignatura Integradora del Año o talleres para el estudio del desarrollo personal de los estudiantes o hacer reuniones realmente metodológicas que profundicen en el enfoque multidisciplinario de este nivel.
- La preparación didáctica, para ejecutar las actividades del Año Académico es vital, especialmente para el que lo dirige, que debe ampliar su concepción del proceso docente educativo para trazar junto con el colectivo adecuadas estrategias de dirección. Básicamente se necesita una preparación psicológica que permita asumir los retos multidisciplinarios del Año, y sobre todo el proceso educativo general que aquí se estructura, por el nivel de incidencia del colectivo de profesores teniendo en cuenta las particularidades de este proceso bilateral.
- En el análisis sobre el papel de la Asignatura Integradora del Año que pertenece a su vez a la Disciplina Integradora de la Carrera se señala que su presencia es ya vital en el Año pues se muestra como la reguladora del objetivo y la directora del tributo

de todas las asignaturas con sus particularidades, al modelo del profesional que se forma. La mayoría planteó que sería muy provechoso que el Año estuviera dirigido por el profesor de esa asignatura lo cual facilitaría el trabajo.

- Consideran que los estudiantes en el Año Académico son parte de su dirección pero no participan sistemáticamente como colectivo de estudiantes en actividades metodológicas de ese proceso. De hecho la participación es mas bien formal, con mucho paternalismo por parte del colectivo de profesores lo que lleva a que se observe una tendencia a la pasividad de los estudiantes, que al no tener verdadera conciencia de su papel en el proceso de aprendizaje, no se integran de forma armónica. Esto según el análisis hecho es necesario concientizarlo dentro del enfoque del trabajo metodológico a este nivel porque puede ayudar a rescatar el sentido de responsabilidad personal por lo que hace y desarrolla la iniciativa y creatividad de los estudiantes frente al propio proceso. No obstante, según se señala, es necesario cambiar la concepción de muchos profesores y cuadros de dirección.

J' de Disciplinas Docentes:

Señalan como elementos esenciales del trabajo metodológico a ese nivel, a partir de las discusiones y reflexiones en los talleres lo siguiente:

- Que el papel metodológico de la Disciplina Docente es planificar, organizar, desarrollar y controlar el proceso docente educativo de las asignaturas que conforman esta disciplina, y esto conlleva, por el carácter de ese proceso de dirección, a la construcción de las Didácticas Específicas.
- La Disciplina Docente por sus características, según las opiniones señaladas, debe establecer un proceso de dirección de la docencia desde la Carrera con el fin de establecer un verdadero vínculo entre la lógica de la ciencia que es objeto de esa disciplina y la lógica del proceso de formación de profesionales, lo que ayuda al desarrollo de esas Didácticas Especiales en función de ese modelo, y el Año Académico le aporta a la disciplina la dirección del proceso docente de sus asignaturas en función del objetivo del Año.
- En cuanto a las dificultades fundamentales para dirigir el proceso docente educativo desde la disciplina se señalan como las más comunes: falta de preparación didáctica para acometer un trabajo tan técnico como es la construcción de las Didácticas

Específicas, los profesores no logran entender el trabajo metodológico para el proceso docente educativo en relación con los otros Procesos Universitarios: Investigación y Extensión Universitaria y entre las orientaciones del departamento y las de la Carrera para ejecutar las labores de dirección.

- Sugieren elevar cualitativamente la capacitación didáctica frente a los procesos universitarios actuales, su integración y sobre su labor de dirección.

J' de Carrera:

En el taller efectuado con este grupo se pudo constatar en términos generales lo siguiente:

- Que no existe aún claridad en qué es y cómo debe desarrollarse el trabajo metodológico a nivel del Colectivo de Carrera.
- No obstante en términos generales, el grupo opina que el Colectivo de Carrera es el que integra la concepción real del proceso docente educativo en la formación del profesional de acuerdo con el modelo curricular establecido y es el elemento que deriva este proceso de dirección a las Disciplinas y Años Académicos y propone y asesora a los niveles superiores (por los vínculos que establece con los niveles inferiores) en la dirección general del proceso de formación de profesionales (Facultad, CES, etc).
- En principio al definirse quiénes deben componer el Colectivo de Carrera para desarrollar el trabajo metodológico a este nivel hubo coincidencia general que éste estaría conformado por todos los profesores de todas las asignaturas que tienen que ver con la formación del profesional, dirigidas por una persona preparada metodológica y científicamente, se llegó a plantear que constituye el principal metodólogo. En este momento no se hizo alusión a la integración del estudiante como componente personal del trabajo metodológico, sin embargo, al dar continuidad a la pregunta efectuada sobre cómo ven al estudiante en este contexto, la reflexión se centró en que realmente debe darse mayor significado al papel del estudiante en esta actividad, aunque se reconoció que no se está llevando a vías de efecto y de manera consciente este trabajo a nivel de la Carrera.
- Se señaló que los tipos de actividades metodológicas planteados en el Reglamento son también válidas para ser desarrolladas a nivel de Carrera, pero las formas que

más pudieran ayudar a esta actividad son los talleres de carrera donde las Disciplinas y Años Académicos pudieron rendir cuentas en el plano pedagógico y científico de su tributo a la dirección del proceso docente educativo a nivel de la formación del profesional.

- Las dificultades fundamentales que presenta el trabajo a este nivel según el análisis general son:
 - No se le otorga suficiente importancia institucional al trabajo metodológico de la Carrera, se hace más énfasis en los departamentos.
 - A veces se identifica el trabajo metodológico de la Carrera con el del Departamento Carrera cuando muchos profesores no pertenecen a éste y sí a la carrera, perteneciendo a otros departamentos.
 - Los profesores aún no tienen identidad con el trabajo metodológico a nivel de carrera, no asisten con frecuencia a las actividades convocadas por ésta, sobre todo, si son de departamentos de prestación de servicios.
 - Resulta difícil establecer las conexiones con las Disciplinas Docentes y los Años en función del modelo.
 - Algunos señalaron la dificultad de llevar a la par la labor de dirección del departamento y la de la carrera, por el cúmulo de tareas que se concentran de orden táctico que impiden el desarrollo estratégico.
 - Otros señalan que al no ser jefes de departamento no tienen las suficientes atribuciones para tomar decisiones frente a la dirección del proceso docente educativo, porque al dedicarse a esta actividad pueden contribuir a resolver problemas tácticos y estratégicos y asesorar pedagógicamente de acuerdo con el modelo del profesional que se forma.
 - La mayoría alega que ante la dimensión del trabajo didáctico que implica el perfeccionamiento de los planes “C”. necesitan una actualización pedagógica y psicológica para asumir la dirección del proceso docente educativo a este nivel.
 - Que no existe una normativa para la ejecución del trabajo metodológico a nivel de colectivo de carrera.
 - Que los estudiantes no forman parte aún del trabajo metodológico de la carrera.
- En cuanto a las necesidades de capacitación pedagógica este grupo señala que necesitan estudiar y profundizar en las concepciones sobre la Educación Superior en mundo y el Modelo Pedagógico de la Educación Superior Cubana, actualizándose de

acuerdo con los avances de la ciencia pedagógica en este nivel de enseñanza, algunos elementos de dirección estratégica, diseño curricular, psicología educativa, entre otros, pero a la luz de los enfoques más actuales y con las posibilidades de que esa capacitación ayude a estructurar el trabajo metodológico del proceso docente educativo en ese nivel.

- Reflexionando acerca del papel de la Disciplina Principal Integradora, algunos coinciden (la mayoría) que es un concepto nuevo, que algunas carreras ahora lo están implementando, otras necesitan perfeccionarla, pero sí la mayoría coincide en que, tal y como se concibe teóricamente por sus fundamentos didácticos pudiera convertirse en la reguladora y vigilante del desarrollo del modelo del profesional a lo largo de toda la carrera interviniendo en las disciplinas docentes e interactuando con cada año académico. Sugieren que ésta constituya el fundamento del desarrollo del trabajo metodológico a nivel de la carrera por la identidad que tiene con el problema, objeto de la profesión y objetivos del profesional dentro del modelo.

Análisis con los estudiantes:

Los talleres efectuados con los estudiantes a nivel de cada una de las Carreras, se convocaron con participación voluntaria.

- Al iniciarse el taller se explicó en términos generales por la investigadora el papel de la Universidad como institución social, los enfoques universales al respecto y las bases pedagógicas del modelo cubano a partir de lo cual se estableció el debate que arrojó los criterios siguientes:
 - Los estudiantes no conocen el término trabajo metodológico ni trabajo didáctico universitario, al explicársele en qué consiste esto, señalan que saben que los profesores hacen actividades metodológicas y que el proceso docente educativo está en perfeccionamiento.
 - Al explicársele la tendencia a incrementar el papel del estudiante en el proceso docente educativo dada la importancia que esto tiene consideran en su mayoría, que sí, que ellos pueden y están en capacidad de participar en la actividad de trabajo metodológico junto a los profesores, que al ser ellos beneficiarios del proceso que conducen los profesores, pudieran aportar desde el diseño curricular, planeación de horarios , mejoramiento de los métodos, ayudar al profesor a

cambiar el curso de un programa tema o clase cuando el proceso de aprendizaje así lo requiera y aprender a evaluar con más objetividad. Señalan que no obstante ven esto como un ideal, pues aún los profesores no confían en que ellos pueden ser capaces de hacerlo, de otra parte algunos señalan que por la propia formación recibida sobre la base de saberes hechos, les resulta muy difícil entender su contribución al proceso docente educativo.

- Se le hizo una explicación acerca de cómo pensamos, debían trabajar los tres niveles que investigamos en el proceso docente educativo, a partir de lo cual se les preguntó cómo podrían aportar; aunque aquí el análisis fue pobre por el desconocimiento de los estudiantes sobre la problemática se hicieron planteamientos interesantes y aportadores como:
 - En el Colectivo de Carrera pueden participar en sus talleres y reuniones, ver las propuestas de los profesores y hacer propuestas desde las dificultades que presenta el proceso de formación como especialistas.
 - En las disciplinas docentes queda difícil la participación, aunque se puede ayudar desde el desarrollo de las clases mismas.
 - En el Año Académico debe haber participación total para planificar, cambiar métodos, hacer análisis de contenidos, evaluar el proceso.
- En el análisis de las funciones de la dirección donde pueden ayudar, se discutió que en la planificación los profesores pueden aportar más por su experiencia aunque los estudiantes también lo hacen, también pueden llevar un mayor peso los profesores en la organización y en el desarrollo del proceso los estudiantes pueden aportar mucho, así como en la evaluación, que debe ser compartida.
- Al referirse a los obstáculos que se deben eliminar para que los estudiantes en las universidades formen parte real de la dirección del proceso docente educativo se señaló: una mayor flexibilidad que permita al estudiante la posibilidad de elegir o estructurar parte de su curriculum, aplicar realmente métodos participativos en la dirección , que los profesores y dirigentes aumenten la confianza en las posibilidades reales de los estudiantes y los estimulen; eliminar la enseñanza basada en saberes hechos y la pasividad intelectual de los estudiantes.
- Consideran que a los estudiantes se les puede capacitar para ser sujetos de su propio aprendizaje, que es muy bueno contar con espacios como estos en los que se discute el papel del estudiante y los nuevos enfoques pedagógicos, hacer

actividades con los profesores sobre lo que unos y otros piensan sobre la enseñanza y el aprendizaje a este nivel. Señalan que aunque ven muy ideal la propuesta de que los estudiantes participen en la dirección del proceso docente educativo ven su significado y la única forma de adquirir una verdadera responsabilidad personal frente al proceso docente educativo. Consideran que quizás esto se pueda lograr eliminando los obstáculos.

En las observaciones hechas a actividades metodológicas del nivel de Año, Disciplina y Carrera se pudo constatar:

- Que a nivel de Carrera y Año Académico no están totalmente claras sus funciones metodológicas, a nivel de disciplina se observa una consolidación de esto.
- Se confunden en los tres niveles la dimensión administrativa y tecnológica.
- Los tipos y formas más utilizados son los que establece el Reglamento.
- Aún la Disciplina Integradora se está implementando en la mayoría de las carreras y no juega su papel metodológico.
- Las actividades observadas demuestran que los que dirigen estos niveles necesitan actualización y mayor profundización en aspectos de la Didáctica por enfrentar el trabajo metodológico en el proceso docente educativo.
- En las actividades solo participaron profesores; no se observó la participación de estudiantes.

Todo este análisis, más los resultados de algunas entrevistas individuales a dirigentes del proceso docente educativo, 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 campos de acción, nos da la posibilidad de delimitar algunas **tendencias de ese objeto y campo** como son:

1. El proceso docente educativo que se desarrolla en la Educación Superior Cubana ha atravesado por importantes etapas de desarrollo histórico, asociadas a la propia evolución de este sistema educativo, el que de acuerdo con el contexto social del país en cada período y su ubicación en el contexto y tendencias internacionales, ha logrado un perfeccionamiento de sus componentes, el que al sustentarse sobre la base de los fundamentos didácticos que nos brinda la Teoría de los Procesos

Conscientes, ha permitido que este adquiriera una concepción metodológica propia, en constante renovación y desarrollo, creando a su vez nuevas necesidades de perfeccionarla con el fin de elevar los niveles de calidad y pertinencia de dicho proceso dentro de nuestras universidades.

2. La conceptualización actual de dirección del proceso docente educativo se identifica con el término de trabajo metodológico reflejado en las normativas y puesta en práctica de la misma, aunque algunos autores la identifican como trabajo didáctico (Vecino Alegret 1983), llamándose así indistintamente debido a su vínculo con la Didáctica, elemento que debe quedar esclarecido en esta investigación.
3. En el análisis de las características del proceso docente educativo en las universidades cubanas se observa una tendencia a profundizar el carácter bilateral de la enseñanza y el aprendizaje, se hace cada vez más latente la realidad de que en el mismo existen dos sujetos el que enseña y el que aprende, estableciéndose los adecuados nexos y vínculos entre ellos, fundamentando el carácter activo del aprendizaje por parte del estudiante, combinando así el rol del profesor y estudiante y posibilitando que cada cual ejerza su función y responsabilidad. Sin embargo, en el desarrollo del trabajo metodológico del proceso docente educativo no se observa como generalidad que se ejecute de forma bilateral y donde el estudiante tenga una activa participación en alguna de las funciones.
4. El desarrollo del proceso docente educativo ha adquirido en la década de los 90, a partir de la aplicación de los planes "C", una concepción que va desde el modelo del profesional a partir de su encargo social (problema); sin embargo, ni en las normativas, ni en la actividad práctica y existen los fundamentos del trabajo metodológico a nivel de carrera en cuanto a sus funciones, nexos con otros niveles, responsabilidades y formas de ejecutar trabajo metodológico de este proceso a ese nivel.
5. No existe suficiente claridad en las relaciones que dentro del trabajo metodológico deben darse entre Carrera, Disciplina y Año Académico; sobre todo el tributo y responsabilidad de unos con respecto a los otros.
6. En el trabajo metodológico del proceso docente educativo se observa una contradicción entre la dimensión administrativa y tecnológica del mismo, que incide en el establecimiento de nexos entre los distintos niveles de dirección y en la participación activa de los componentes personales de dicho proceso.

7. Por el desarrollo del proceso docente educativo y su fundamento pedagógico deben aparecer nuevos tipos de actividades metodológicas que agilicen y lo hagan más eficiente, junto a las que ya existen e incluso éstas modificadas a la luz de las nuevas concepciones.
8. Que por su desarrollo y funciones, el Año Académico puede ser el centro integrador del trabajo metodológico en las universidades.
9. Al existir la implementación de una Disciplina Principal Integradora en casi todas las carreras universitarias, este hecho redimensiona el trabajo metodológico en los niveles de Carrera, Disciplina y Año, dándole la articulación, y viceversa.
10. Que por los avances y concepciones nuevas del proceso docente educativo en las universidades a las puertas del siglo XXI se hace necesario el desarrollo de Programas de Capacitación Pedagógica que permita a profesores y estudiantes de este nivel enfrentar los retos que se requieren para estar a la altura de estos tiempos y desarrollar un proceso educativo para hacer que la Universidad cumpla con la misión, de ser la institución social encargada de desarrollar y transformar la sociedad, para bien de la humanidad. Este proceso de capacitación pedagógica se convierte en necesidad y tendencia insoslayable para hacer mas eficiente y eficaz la dirección del proceso docente universitario.

Al llegar a definir estas tendencias creemos que se fundamenta el problema que lleva al desarrollo de la investigación, reafirmando el significado de perfeccionar el trabajo metodológico del proceso docente educativo en sus estructuras más cercanas al propio proceso y estableciendo sus relaciones más adecuadas.

CONCLUSIONES DEL CAPITULO I

1. En este capítulo se hizo un estudio del enfoque universal mas 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 contexto y tendencias que dentro de este se dan, que imponen a este nivel de enseñanza nuevos saltos cualitativos. El Documento de Política para el Cambio y Desarrollo de la Educación Superior, de la UNESCO es clarificador en este orden, describiendo las características que debe poseer la nueva universidad del

futuro. Este estudio nos ayudó a confirmar el significado y nivel de actualidad del problema de perfeccionar la dirección del proceso docente educativo en la universidad para atemperarnos a estos nuevos enfoques.

2. Se hizo un análisis de las etapas fundamentales por las que ha atravesado el desarrollo del proceso docente educativo en las universidades cubanas a partir de la Reforma Universitaria de 1962. La primera, llamada: “De fundamentación conceptual y preparatoria de grandes cambios cualitativos del proceso docente educativo en la Educación Superior” (1962-1976); la segunda, denominada, “Reordenamiento de la centralización del proceso docente educativo” (1976-1985) y la tercera denominada: “De aplicación de la Teoría de los Procesos Conscientes al desarrollo del proceso docente educativo” (1986 hasta la actualidad). La caracterización de cada una de estas etapas nos permitió observar la evolución de los enfoques del objeto de esta investigación, y el trabajo metodológico del proceso docente educativo.
3. En el análisis de la fuente documental realizada, (orientaciones metodológicas, reglamentos del trabajo metodológico, resoluciones ministeriales, reglamento de inspección), se ponen de manifiesto un conjunto de tendencias y regularidades del objeto y campo de la investigación que nos permiten definir algunos puntos claves del modelo teórico como son:
 - El trabajo metodológico es identificado como dirección del proceso docente educativo, siendo necesario clarificar estos términos y establecer la relación entre la dimensión administrativa y tecnológica del mismo, dada la naturaleza del proceso en los niveles de Carrera, Disciplina y Año Académico.
 - Que el modelo puede centrarse en establecer las relaciones en tres niveles básicos del trabajo metodológico, Carrera, Disciplina y Año, delimitando su papel, funciones e importancia en el trabajo metodológico del proceso docente educativo.
 - Que es necesario definir las funciones metodológicas de la llamada Disciplina Principal Integradora, concepto introducido en la actualidad a nivel de los planes de estudio pero no estructurado aún en sus funciones metodológicas dentro de la relación Carrera, Disciplina y Año.
4. Al aplicarse algunos procedimientos empíricos, específicamente una especie de entrevista grupal con distintos factores que tienen que ver con el trabajo metodológico del proceso docente educativo en general y en estos niveles en

particular se reafirman las tendencias anteriormente señaladas y aparecen otras como:

- Que es necesario significar el papel del estudiante 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 actividad metodológica del proceso docente educativo.

CAPITULO II

EL TRABAJO METODOLÓGICO DEL PROCESO DOCENTE EDUCATIVO: UNA REMODELACIÓN FRENTE A LOS NUEVOS ENFOQUES DE LOS PROCESOS UNIVERSITARIOS.

En este capítulo nos proponemos demostrar que el trabajo metodológico del proceso docente educativo en la Educación Superior, dadas las condiciones descritas en el capítulo anterior, es susceptible de remodelarse, básicamente en los niveles de Carrera, Disciplina Docente y Año Académico (que es donde se cierra el campo de investigación), siendo la nueva propuesta fundamentada teóricamente desde aquí.

Para el logro de este objetivo y en el análisis de las relaciones entre el objeto y campo de investigación, hemos podido caracterizarlos y desde esta base darle solución al problema planteado, por ello determinamos sus elementos constitutivos y las relaciones entre éstos infiriendo su movimiento, con un estudio de sus relaciones causales (enfoque sistémico causal).

En el establecimiento de relaciones se analizaron sus elementos contradictorios, definiendo básicamente las que no pueden existir sin las otras, pero que tienden a excluirse. Aquí el modelo teórico que se presenta nos señala la fuente de su desarrollo (enfoque dialéctico).

Por otra parte intentamos determinar la célula constitutiva del trabajo metodológico en la Educación Superior para el proceso docente educativo, buscando delimitar cuál es la expresión más pequeña del mismo, pues esto nos permite llegar al modelo (enfoque genético).

2.1- El Proceso Docente Educativo en la Educación Superior y el trabajo metodológico: su dimensión administrativa y tecnológica.

Al estudiar la conceptualización de lo que es el proceso docente educativo en particular, a nivel de la Educación Superior, hemos podido constatar que en la literatura sobre el tema a nivel universal se define en algunos casos como función docente, en otros como proceso docente (término muy nuevo) y en otros, como en el caso cubano, se le denomina proceso docente educativo.

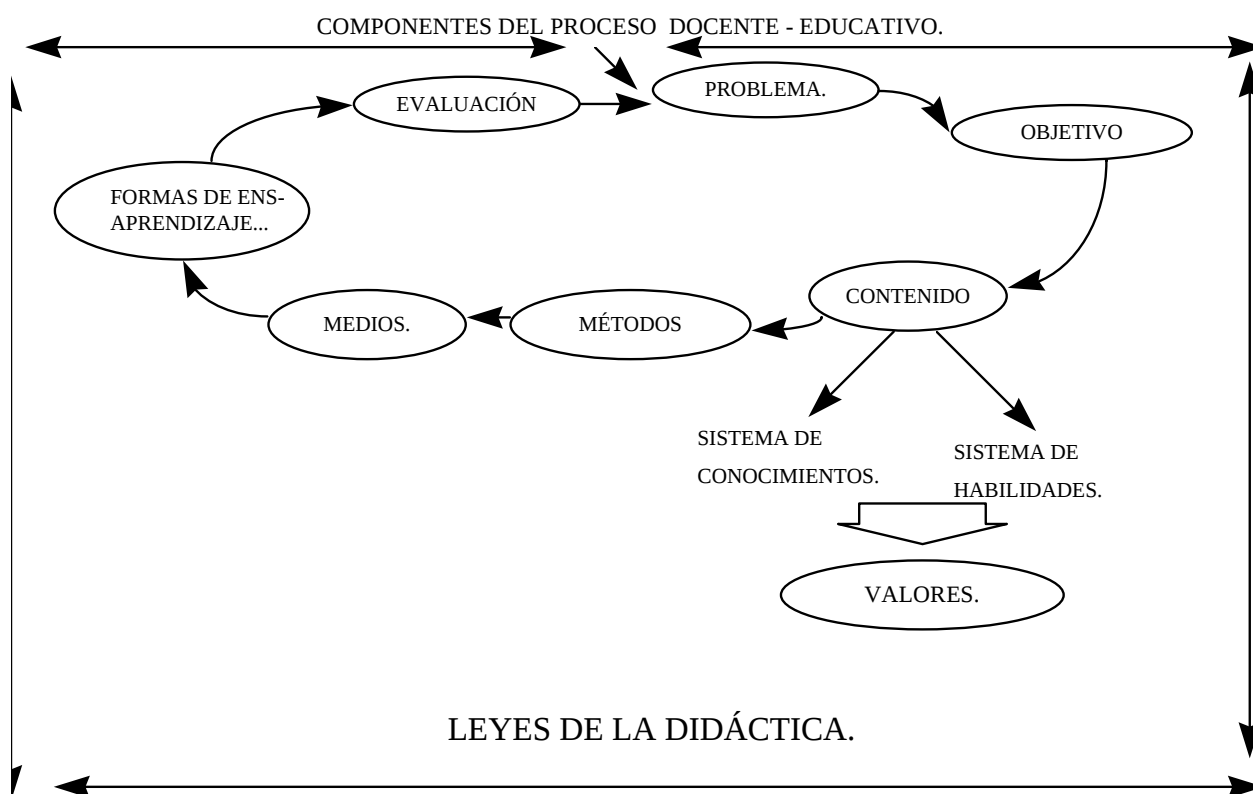
Al significar este concepto. Carlos Darío Orozco señala: “El proceso docente presupone siempre una relación interhumana concreta cuyo tejido íntimo lo constituye la cultura. Esta puede entenderse como conjunto de ciencias, actitudes y comportamientos relacionados con elementos del conocimiento científico y con ideas que tienen que ver con saber hacer, saber juzgar, saber vivir, saber ser y poder apreciar. Esta urdimbre del saber y de la cultura es la sustancia de la que emergen aquellas competencias en el orden del conocer, decidir, valorar y transformar, consideradas valiosas para conducir la educación” (16).

Dicho concepto denomina a lo que nosotros llamamos proceso docente-educativo, solamente docente, aunque en el enfoque que se le da al mismo subyacen las acciones que se dan entre los individuos que intervienen en él para apropiarse de esa cultura, un enfoque no solo instructivo sino también educativo dentro del proceso de formación que aquí se produce.

Por su parte Vargas Jiménez (1997) señala: “Es necesario que el proceso sea docente-educativo, caracterizado tanto por las acciones que acentúan la transmisión y asimilación de los contenidos, dirigida a la adquisición de los conocimientos intelectuales de los estudiantes, como por las acciones que acentúan la formación de criterios, patrones y normas de carácter filosófico, político, ético y estético, así como, al desarrollo de convicciones, propiedades del carácter y modos de conducta” (17). En éste observamos que se establece de forma muy adecuada, donde está, el enfoque instructivo y educativo del proceso, pero en el mismo no se destacan los componentes ni sus relaciones en la denominación de éste como proceso.

Sin embargo, ya en la concepción de Alvarez Carlos (1995) se define que “el proceso docente educativo es aquel que como resultado de las relaciones sociales que se dan entre los sujetos que en él participan está dirigido de un modo sistémico y eficiente, a la formación de nuevas generaciones, tanto en el plano educativo como instructivo (objetivo), con vistas a la solución del problema social: encargo social, mediante la apropiación de la cultura que ha acopiado la humanidad en su desarrollo (contenido); a través de la participación activa y consciente de los estudiantes (método); planificada en el tiempo y observando ciertas estructuras organizativas estudiantiles (forma); y con ayuda de ciertos objetos (medio); y cuyo movimiento está determinado por las relaciones causales entre esos componentes y de ellos con la sociedad (leyes) que constituyen su esencia” (18).

Del análisis de estos enfoques se puede establecer que los autores antes mencionados ven el proceso docente educativo como un proceso que parte de una relación con el contexto social, con la vida, y donde instrucción y educación se dan paralelamente, en el citado concepto del Doctor Carlos Álvarez encontramos, no obstante, la definición de los componentes y sus relaciones estableciendo el movimiento de dicho proceso.



Su sustento científico (llamémosle también tecnológico) se lo da la Didáctica, rama de la Pedagogía cuyo objeto de estudio es el proceso docente educativo, dirigido a la formación de un hombre que responda al encargo social, estableciendo las relaciones entre estos componentes.

En la Educación Superior la aplicación de estos conceptos y componentes se enfoca hacia la necesidad de la sociedad de formar hombres (egresados universitarios) que puedan dirigir la misma o los procesos que en ella se dan, con alto nivel profesional, como individuos capaces y que posean consecuente conciencia ética; la solución de esta necesidad está en la formación y superación de esos hombres interactuando con la cultura de la humanidad que incluye lo profesional y lo creativo, lo instructivo y lo educativo.

Acerca de su conceptualización en la Educación Superior, Rodríguez, Eduardo (1996) señala: “En el proceso docente-educativo, la acción dirigida a la transformación de la personalidad, tanto en lo que se refiere al pensamiento como a los sentimientos, es la esencial y la más compleja, por cuanto presupone una lograda interrelación de lo educativo con lo instructivo. La educación se da a través de la instrucción, por lo que esta última tiene que tener características determinadas que lo posibiliten” (19).

Este planteamiento constituye un importante sustento del campo que vamos a investigar, lo significa y demuestra que en el proceso docente educativo, a nivel de la Educación Superior, es necesario trazar una estrategia, hacer una labor metodológica que pueda encauzar el mismo sobre la base de las Leyes de la Didáctica y de sus componentes con el fin de estructurar un proceso pedagógico realmente científico, de un modo eficiente y tendiente a la excelencia.

Al respecto. Orozco Carlos (1997) señala: “La docencia universitaria forma parte, junto con otros aspectos, de la función docente o dimensión pedagógica de las instituciones de educación superior. El perfil general de formación y los perfiles académicos profesionales del egresado, las políticas y los procesos de planeación, desarrollo y evaluación del curriculum y de los planes de estudio; las directrices y políticas sobre la docencia y los recursos para realizarla; las políticas del escalafón docente y de perfeccionamiento permanente de los profesores; las actividades de evaluación; y los procesos docentes cuyos protagonistas son los profesores y alumnos. “Todas estas directrices políticas y procesos constituyen la función docente en la Educación Superior”(20). Dicho señalamiento aunque muy general viene a reconfirmar lo planteado antes, del significado de un trabajo metodológico adecuado en el proceso docente educativo, en este nivel de enseñanza, a partir de observar su dimensión administrativa y tecnológica.

2.1.1 El trabajo metodológico del proceso docente educativo universitario: sus componentes y relaciones.

Para llegar a esta definición nos ha sido muy valioso partir del análisis crítico de esta conceptualización dado por otros autores en principio. Por ejemplo 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”

(21). En dicho planteamiento está implícito el objetivo del trabajo, sin embargo se identifica el trabajo metodológico con trabajo didáctico, a la luz de los análisis que venimos haciendo y que concretaremos mas adelante, sería oportuno retomar si realmente se identifica como tal o es solo una dimensión de éste.

Por su parte Alvarez Carlos (1995) señala: “El trabajo metodológico, como ya se definió, es la dirección del proceso docente-educativo, en el cual se desarrollan tanto la planificación y organización del proceso como su ejecución y control” (22) y en otra de sus partes define: “La dirección del proceso docente-educativo es una dirección compartida entre los estudiantes y el profesor” (23). 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.

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 Educación Superior. (24).

Observemos que aquí también se define como dirección del proceso.

El análisis de los resultados del diagnóstico y de los enfoques de diversos autores y documentos sobre la temática, así como las relaciones lógicas que se pueden establecer entre el proceso docente educativo y el trabajo metodológico, nos ayudan a asumir una definición de trabajo metodológico del proceso docente educativo que surge a partir del estudio de sus componentes y de las relaciones que entre estos se dan, cuyo punto de partida lo constituyen las Leyes de la Didáctica y la propia Teoría de los Procesos Conscientes, bases teóricas de este enfoque.

El trabajo metodológico debe partir como estrategia de la existencia de una **necesidad o problema** siendo en este caso su punto de partida . Así se supone que es necesario **establecer a partir de las necesidades actuales y perspectivas de la misión de la Universidad las bases del proceso de formación de los profesionales a través de la enseñanza y el aprendizaje.**

El establecimiento de estas bases permitirá a su vez darle solución a la contradicción ciencia-profesión a lo largo de cada carrera, atendiendo al modelo del profesional planteado, en vínculo

con la misión y necesidad de la universidad, para poder determinar las acciones mas adecuadas para la realización de aprendizajes que permitan establecer el incremento de la actividad docente con la sociedad y su patrimonio cultural en relación con los aprendizajes y cambios conductuales deseados en esos futuros profesionales, al desarrollar esta labor se determina el sistema de disciplinas y asignaturas que contengan por un lado a la profesión y los problemas inherentes a la actividad educativa y de otro, las ciencias que explican profunda y esencialmente el objeto del profesional de modo abstracto y parcial de acuerdo con sus investigaciones científicas.

El encargo social del trabajo metodológico para el proceso docente educativo en las instituciones de Educación Superior, es trazar la estrategia que permita hacer ejecutar el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la actividad docente, en la formación del profesional. De ahí que su **objeto de trabajo es el proceso docente educativo** sustentado en la Didáctica como rama de la Pedagogía.

De acuerdo con su vínculo con ese medio social, que de forma amplia es contribuir a que los profesionales que egresan de las universidades, sean realmente personas capaces, con adecuada formación técnica y con consecuente conciencia ética y puedan dirigir eficientemente y de forma equilibrada la sociedad y sus procesos, aparece el **objetivo de trabajo metodológico** como resultado final que se aspira alcanzar para satisfacer la necesidad social es, **optimizar el proceso docente educativo en la Universidad para lograr eficiencia, efectividad y eficacia en el proceso de formación de profesionales a través de la enseñanza y el aprendizaje mediante la gestión de la Didáctica.**

El contenido del trabajo metodológico es entonces la Didáctica, que ayuda a conformar la **metodología del proceso docente educativo** en la Universidad.

La relación del objetivo del trabajo metodológico con su contenido nos ayuda a clarificar que, el trabajo metodológico es un proceso de Gestión de la Didáctica, pues con este contenido se pueden aplicar al proceso docente educativo sustentado por la Didáctica, las funciones de la dirección científica de los procesos.

Estas relaciones nos ayudan a aplicar los planteamientos de Patt William acerca de las dimensiones en que se da la dirección de los procesos, que aunque no tomamos en su totalidad,

sino utilizamos parte de su terminología, nos ayudan a ver que en el trabajo metodológico del proceso docente educativo se da una dimensión tecnológica cuyo fundamento lo da la Didáctica y una dimensión administrativa cuya base es la existencia en él de ciertas funciones de dirección que están implícitas en ese proceso de gestión y que está en correspondencia, con el encargo social de éste.

El objetivo y el contenido del trabajo metodológico establecen una relación dialéctica que nos da las bases para enfocar los métodos del trabajo metodológico del proceso docente educativo, pues es aquí donde encontramos se da la relación de los sujetos que en ella intervienen con su contenido en la búsqueda por lograr el objetivo. Este constituye un componente que determina cómo se operacionaliza su desarrollo en una relación afectiva de los sujetos que interactúan aquí con el contenido de la actividad metodológica.

Por ello, el método para desarrollar este trabajo en el proceso docente educativo, en vínculo con el contenido, a partir de la motivación, agrado, intereses que se den en correspondencia con este y su paso a través de la personalidad de los sujetos que aquí intervienen, puede condicionar que el objetivo sea cumplido y el problema o necesidad social que la genera sea resuelto.

El método entonces nos da el enfoque afectivo de este proceso, por lo que es necesario clasificar que si el proceso docente educativo se da como un resultado de las relaciones sociales que se establecen entre los sujetos que en él intervienen, profesores y estudiantes, el trabajo metodológico de este proceso no debe ni puede corresponder solo a los profesores aunque de alguna forma lleven el mayor peso. En estos métodos del trabajo metodológico se observa el papel del liderazgo, los factores humanos que intervienen, la toma de decisiones, el proceso de comunicación y la dirección global.

En el trabajo metodológico del proceso docente educativo intervienen de hecho componentes personales: profesores y estudiantes, pues ambos aportan al desarrollo del proceso de formación del profesional.

En este nivel de enseñanza, existen mejores condiciones para efectuar una actividad compartida, los niveles de motivación e intereses frente al trabajo metodológico del proceso docente educativo pueden crecer continuamente e incluso los métodos (operacionalización del trabajo

metodológico) pueden llegar a superar el propio objetivo dándole una solución mas creativa al problema del proceso de formación de profesionales.

Sin embargo, aunque se entiende que los estudiantes participan en el proceso, no siempre estos se identifican con que lo hacen en el trabajo metodológico, incluso muchos son detractores de la idea, alegando que los mismos no poseen la experiencia ni la formación suficiente, agravándose con esto el carácter paternalista y en fin, autoritario de algunos aspectos estratégicos del proceso docente educativo.

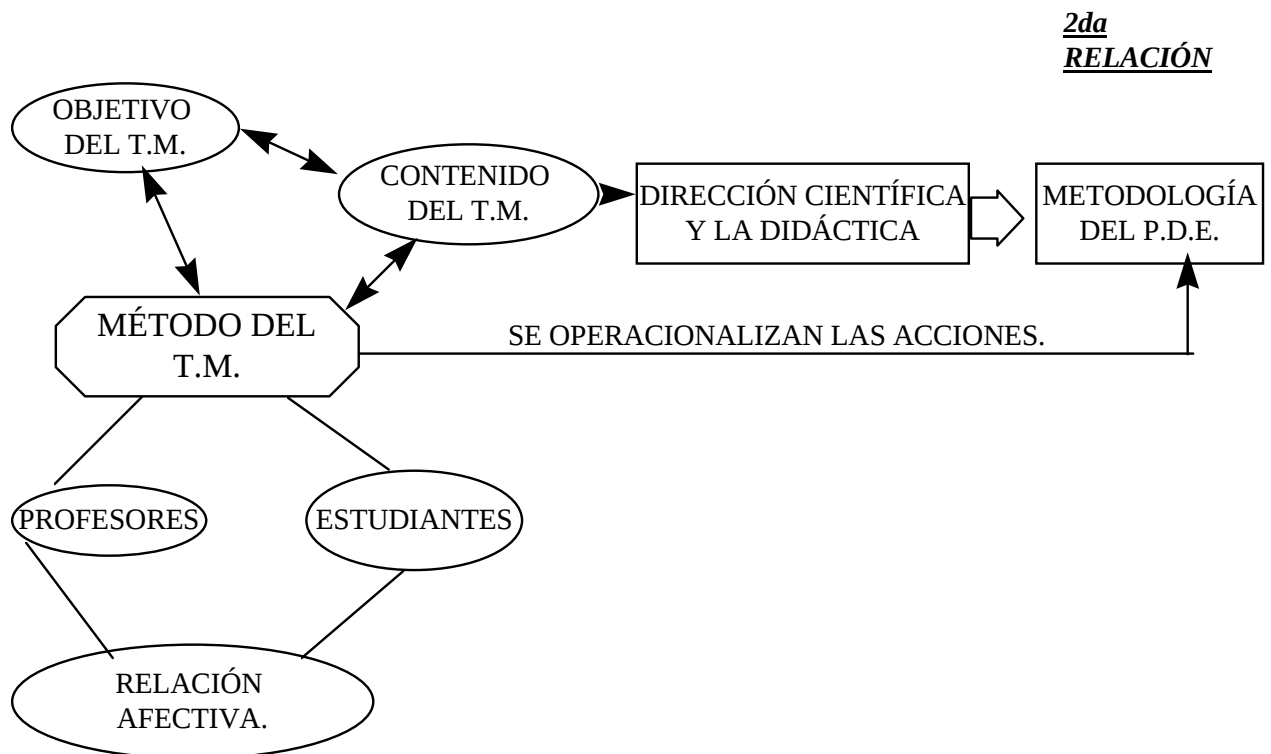
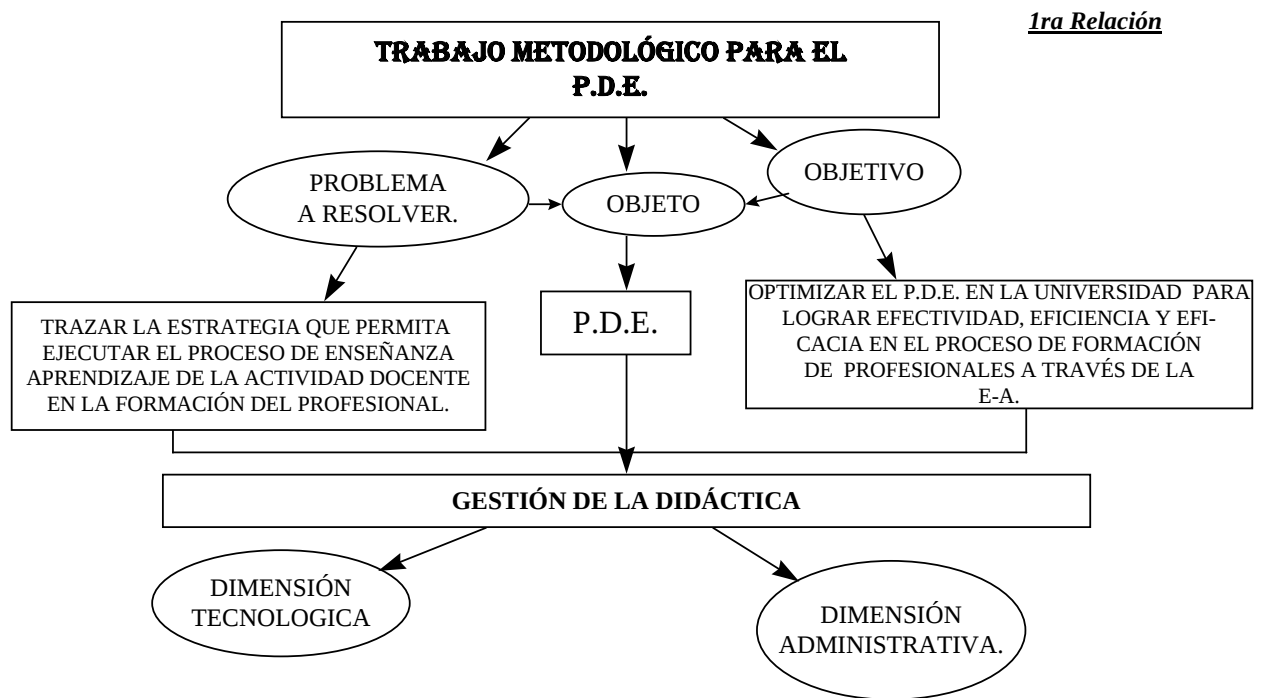
El análisis teórico de la relación objetivo contenido método y de éste en relación con el papel del profesor y el estudiante en el trabajo metodológico del proceso docente educativo nos lleva a plantear que con los actuales enfoques del proceso de enseñanza a partir de las características particulares y los retos de la Universidad del siglo XXI, resulta imposible efectuarlo sin tenerla en cuenta.

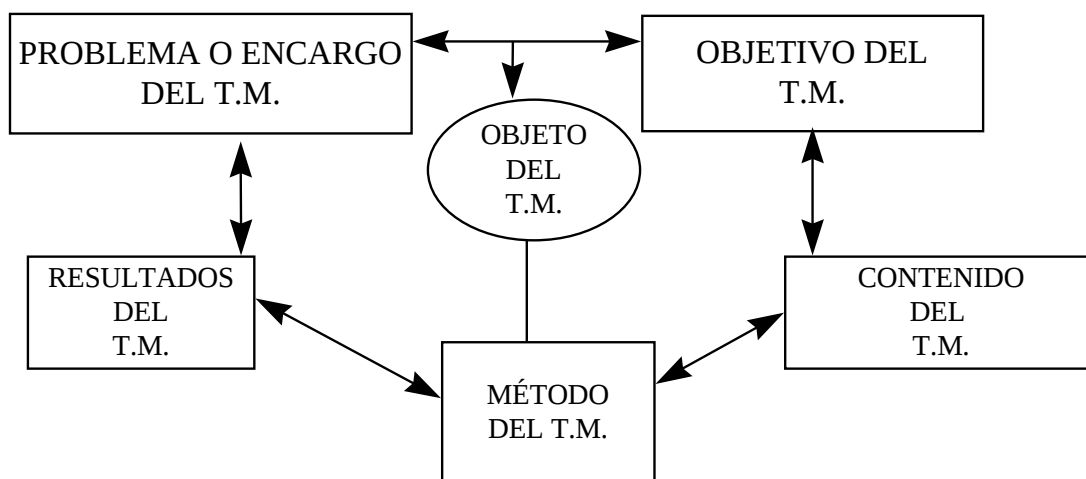
Asumimos que el trabajo metodológico debe ser compartido para lograr la verdadera relación objetivo, contenido, método, y de estos, con los resultados finales esperados lo que nos da la posibilidad de tomar medidas para elevar la calidad del proceso formativo, en fin esta relación permite a los sujetos que en ella intervienen constatar la solución del problema y acercarse al objetivo del trabajo metodológico.

A partir de este análisis podremos observar las relaciones que nos permiten identificar el trabajo metodológico como un proceso cuyo objeto es el proceso docente educativo, y aunque el contenido de sus componentes es diferente, se aplica en estas relaciones, las que se dan en el propio proceso docente educativo y que parten de las Leyes de la Didáctica.

El análisis de estas relaciones nos demuestra que la mayoría de sus componentes responden a la dimensión tecnológica, o sea están en vínculo directo con la Didáctica, pero el método que se emplea para ejecutar el trabajo metodológico es de dirección, lo que quiere decir que, para lograr dichas relaciones es necesario hacer interactuar las funciones de la administración, de planeación, organización, regulación y control que permitan en última instancia cumplir el encargo social o problema que debe resolver el trabajo metodológico, que es la optimización del proceso docente

educativo, con sus funciones de instrucción y educación. Todas estas funciones se logran en conjunto a través de métodos de dirección en un proceso de Gestión de la Didáctica.





En estas relaciones estarán presentes siempre colectivos de profesores y colectivos de estudiantes, los cuales tendrán una **participación bilateral** pero de distinto peso en las diferentes funciones de la dirección y de acuerdo con las dimensiones de ésta, sobre la base del aporte que al trabajo metodológico hace cada uno de ellos de acuerdo con su experiencia, iniciativa, grado de motivación, identidad y responsabilidad con la tarea. Reconocemos no obstante que aunque se dan pasos para establecer esta participación aún se ve éste como la “ayuda” que los estudiantes pueden dar y no como un rol a jugar junto al profesor.

¿Cuál sería el aporte del profesor y del estudiante al desarrollo del trabajo metodológico del proceso docente educativo?

PROFESOR	ESTUDIANTE
✓ La experiencia científico - técnica y pedagógica (superioridad de conocimientos).	✓ Sus vivencias frente a todo tipo de conocimientos.
✓ El liderazgo.	✓ Los intereses y motivos por su formación y la de sus compañeros.
✓ Profundidad de convicciones.	✓ Las intuiciones con frecuencia sorprendentemente acertadas.

- ✓ Solidez Ideológica.
- ✓ Iniciativas y el desarrollo de capacidades para la creatividad.
- ✓ Motivación por la enseñanza.
- ✓ Confianza en sí mismo y en los demás.
- ✓ Capacidad de dirección.
- ✓ La confianza en sus profesores.
- ✓ La iniciativa, creatividad y el carácter revolucionario de las ideas de la juventud.
- ✓ La confianza en sí mismos.

Como puede observarse, ambos componentes personales del trabajo metodológico tienen la posibilidad de aportar desde su posición a un proceso que tiene obligatoriamente que ejecutarse entre ellos, pero para llegar a hacerlo, es necesario planificarlo, organizarlo, ejecutarlo y al final controlarlo para comprobar si el encargo de esta actividad metodológica ha sido cumplida.

Los potenciales que nos ofrecen estos aportes de cada componente deben relacionarse con las funciones de la dirección a fin de poder balancear el papel de cada uno, en cada función y nos dan la medida de cuáles serían las propiedades y cualidades del trabajo metodológico del proceso docente educativo.

2.1.2 La dimensión tecnológica y administrativa del trabajo metodológico en el proceso docente educativo.

En este enfoque del trabajo metodológico del proceso docente educativo se observa la existencia de una dimensión tecnológica y una administrativa, o sea, dos direcciones en las que se puede analizar el proceso trabajo metodológico (como hemos venido señalando, aunque no se toman en términos absolutos los conceptos de Patt William, sí se adaptan aquí algunas de las dimensiones propuestas por él en los procesos de dirección, que son aplicadas al proceso docente educativo).

Este análisis parte del carácter objetivo y subjetivo del trabajo metodológico en este proceso. Lo objetivo visto desde el objeto proceso docente educativo con sus leyes, principios, componentes y relaciones, donde la ciencia didáctica aporta el elemento tecnológico que sustenta dicho proceso. Esta ciencia brinda al mismo incluso, el sustento de interrelación con otras ciencias subyacentes que dan enfoques interdisciplinarios y otros disciplinarios a su dirección como la Psicología y la Filosofía, la Sociología, la Cibernética y la propia Pedagogía. Vista la Didáctica desde el

elemento objetivo del trabajo metodológico, con sus conceptos y teorías, nos demuestra que desde su esencia ella puede ocuparse (utilizando categorías humanistas provenientes de otros campos, con métodos que se van estructurando y desarrollando en un campo específico), de proveerlo para desarrollar el modo de actuación del profesor y los alumnos, de los estudios sobre estrategias de enseñanza, de las comparaciones de diseños alternativos de programación, de trabajo sobre evaluación de los aprendizajes y de la propia gestión institucional y en todos los casos, de establecer la relación entre la teoría y la acción pedagógica y entre la explicación y la prescripción de este proceso y sobre todo, del carácter sistémico del proceso en sí mismo a través de sus propios componentes. **A esta influencia básica y esencial sobre el trabajo metodológico de la Didáctica, por la naturaleza del proceso docente educativo, es a lo que le llamamos dimensión tecnológica**

Por su parte en el análisis de lo subjetivo del trabajo metodológico observamos la necesidad de que se dé la intención, creatividad, experiencia, la iniciativa de los sujetos que aquí intervienen para aplicar las funciones de la dirección científica a las características particulares del proceso docente educativo.

En la relación dialéctica de lo objetivo y lo subjetivo en el trabajo metodológico, aparece la **dimensión administrativa del proceso** que se corresponde con el desarrollo de las funciones de la dirección como la planificación, la organización, regulación y control de éste, en sus distintos niveles, y atendiendo a los recursos humanos disponibles, sobre la base de las leyes de la didáctica que se dan en el proceso de enseñanza aprendizaje, ésta, en muchos casos, entra en contradicción con la dimensión tecnológica porque los que coordinan el trabajo metodológico no asumen la existencia, en muchos casos de estas dos dimensiones, suscribiéndose de manera espontánea a una de ellas, o en otros casos, el trabajo metodológico se centra en una labor puramente administrativa sin una base totalmente tecnológica. Lo cierto es que al existir estas dos dimensiones en el trabajo metodológico, es necesario, pese a las diferencias entre ellas, de acuerdo con las funciones que cada una cumple, buscar su complemento, porque lo real es que no puede haber trabajo metodológico en el proceso docente educativo sin que ambas se den complementariamente. Aunque, al establecer la relación de lo objetivo y lo subjetivo, el trabajo metodológico 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 de profesionales.

El trabajo metodológico visto entre estas dos dimensiones y a partir del análisis de sus componentes y relaciones nos permite sintetizar que en él se dan funciones propiamente de la Didáctica como la instrucción y la educación, constituyendo esto su sustento y elemento que es objeto de gestión, pero dichas funciones de carácter tecnológico han de hacerse a través de un proceso que lleva implícito la planificación, la organización, la ejecución y el control del proceso docente educativo para lograr una adecuada formación del profesional. Este análisis nos permite delimitar, que si bien es cierto que el trabajo metodológico se sustenta básicamente en la dimensión tecnológica, no se puede desconocer que en él subyace una dimensión administrativa sin la cual no se puede coordinar, ni gestionar la Didáctica.

Un análisis de la aplicación de las funciones de la dirección al trabajo metodológico para desarrollar el proceso docente educativo y de sus necesidades, en las que se observa una vinculación dialéctica con las funciones instructivas y educativas propias de la Didáctica, está en vínculo con las relaciones entre el aspecto objetivo y subjetivo del trabajo metodológico que podemos esquematizarlas de la manera en que aparecen en el anexo No. 6

- **Funciones de la dirección aplicadas al trabajo metodológico del proceso docente educativo.**

1.- Planificación del proceso docente educativo a través del trabajo metodológico. Función que parte del encargo social y objeto del proceso y determina el objetivo a lograr, precisando los métodos básicos para alcanzarlos. A nivel universitario esta función se da desde el modelo del profesional y el plan de estudio, la disciplina docente y sus asignaturas, el año académico, tema, clase y la tarea docente. Al considerar el papel del profesor y el estudiante en esta función es necesario valorar que por los aportes de cada uno de ellos, se puede lograr que en los niveles estructurales del curriculum (modelo, disciplina, asignaturas) más elevados y generales donde se necesita de gran preparación científico pedagógica y experiencia profesional, los profesores puedan aportar la concepción general y los estudiantes desde sus vivencias, motivos e intereses (incluso los de años superiores para años inferiores) enriquezcan el trabajo de planeación, mientras que en niveles mas vinculados de forma directa con el aprendizaje diario el tema, la clase, la tarea docente, el estudiante puede participar en esta planeación a partir de una adecuada propuesta de los niveles estructurales del proceso docente educativo, superiores.

En esta función el trabajo metodológico nos ayuda a que desde el diseño, el proceso se erija sobre las leyes de la Didáctica.

En los niveles de Carrera, Disciplina y Año Académico el colectivo, estructuralmente existe un coordinador que aunque tiene cierta autoridad frente al mismo, con respecto a otros niveles de dirección institucional asume una posición de asesor, aunque realiza la labor de planeación del proceso docente educativo, en dichos niveles.

En la función de planeación es importante no desconocer la participación del estudiante pues de alguna forma esta actividad incide en el incremento de su ansiedad por el conocimiento y en el aumento del sentido de pertenencia con la Institución y de responsabilidad frente a su formación. El año académico por su carácter multidisciplinario es una estructura del proceso docente educativo en el que profesores y estudiantes pueden ejecutar la planeación de forma bilateral y compartida.

2.- Organización del proceso docente educativo.

Es la encargada de estructurar formal y explícitamente las funciones o posiciones frente a las tareas a realizar en el orden instructivo y educativo 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 docente educativo; c) que esté clara el área de autoridad de cada persona para que cada cual sepa qué puede hacer para obtener los resultados deseados, por ejemplo, pudiera parecer obvio, pero al organizar los métodos y formas del proceso docente educativo, el rol del docente es enseñar a manejar la información, y provocar un cambio conductual en el estudiante, o sea, se enseña para que se produzca un aprendizaje, este es el rol del docente, no obstante sobre todo en la Educación Superior, los profesores dan por hecho que elaborando un “buen programa” a partir de sus saberes científicos y enciclopédicos, pueden acuñar que el alumno aprende; esto no sucede si el estudiante llega a ocupar el rol de hacer significativo su aprendizaje, logrando que el contenido de cada asignatura atraviese su personalidad e incremente sus motivos, agrados e intereses, lo cual de alguna forma debe ser trabajado por el profesor. 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 mas flexible. El papel del estudiante, y el peso de su responsabilidad se da en vínculo con los distintos niveles estructurales del proceso.

El trabajo metodológico es el encargado de lograr que en la organización del proceso docente educativo se apliquen las leyes de la Didáctica y que esta función no sea puramente administrativa sino que surja a partir de la ciencia didáctica.

3.- Regulación o desarrollo del proceso docente educativo.

Esta función implica la ejecución de la dirección del proceso mismo a partir de factores motivantes, armonizando los objetivos propuestos, o sea es el establecimiento dentro del proceso docente educativo 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 de la enseñanza y aprendizaje. 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.

En el proceso docente educativo se da actualmente una tendencia a que el docente se muestre como un conductor de grupos con una fuerte dosis de liderazgo, esto rompe algunos conceptos del profesor tradicional sobre todo en la Universidad y da margen para perfilar un nuevo tipo de profesor, que para lograr esos objetivos generales sea un verdadero facilitador de aprendizajes, para lo que algunos deben asumir una actitud de cambio de acuerdo con que él es:

- capaz de desarrollar cosas nuevas, de innovar;
- facilitador de la participación de sus estudiantes, ayudando a que estos hagan significativo el aprendizaje a través del incremento de su motivación, inspirando confianza y ejerciendo el control mínimo necesario;
- una persona creativa;
- un profesional cuyos objetivos siempre sean a largo plazo y alcance;
- una persona independiente, que analiza el qué y el por qué de cada situación asumiendo adecuadas actitudes frente a éstas;
- un docente que promueve el saber y es capaz de respetar el criterio ajeno;

- alguien que inspira confianza, estimula, orienta, tranquiliza, con un ambiente placentero dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta posición de liderazgo debe contribuir a los procesos de autoformación del estudiante universitario ejecutando ciertas acciones que son básicas para lograrlo como: el respeto al criterio del estudiante, compartir con el estudiante las vicisitudes en la solución del problema de la transformación del contexto social, escuchar sus sugerencias y si es necesario cambiar la concepción inicial del proceso, solo así puede darse una adecuada dirección del proceso docente educativo cuya básica relación es la de unir la educación con la instrucción.

En la dirección del proceso se hace evidente que al incrementar más la actitud de liderazgo del profesor, el estudiante es capaz de aumentar su real participación en la misma lo cual tributa definitivamente al proceso de formación del profesional.

El trabajo metodológico constituye el proceso que lleva a gestar esta función y desarrollarla a partir de lograr una optimización del proceso docente educativo 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, y sobre todo debe garantizar a través de la gestión que tiene implícita, que las funciones de instruir y educar se desarrollen en correspondencia con las leyes propias de la Didáctica.

4.- Control del proceso docente educativo.

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 de la docencia, una participación de los sujetos que en él intervienen en igualdad de partes, el profesor establece normas de desempeño del estudiante al igual que lo hace éste con el profesor, en la medida en que se ha producido un proceso de transformación en él, de acuerdo con el objetivo propuesto, ambos toman medidas de corrección, cuando el control se realiza de forma consciente y negociada en un clima de liderazgo y autogestión, en caso de detectar las dificultades.

De acuerdo con las relaciones entre los componentes del trabajo metodológico y de sus funciones aparecen un conjunto de principios que deben caracterizarlo:

- ♦ **Cientificidad:** porque se erige sobre la base de lógica de la Didáctica conformando una Metodología del Proceso Docente Educativo.
- ♦ **Participación bilateral:** porque profesores y estudiantes ejecutan una participación bilateral a través de las cuatro funciones de la Dirección y las dos de la aplicación de la Didáctica, imprimiéndole el valor subjetivo a la dirección del proceso docente educativo.
- ♦ **Flexibilidad:** porque debe permitir en cada intención organizativa del proceso docente educativo desarrollar su iniciativa y creatividad.
- ♦ **Pertinencia:** o sea que responde al final a darle solución a un problema social.
- ♦ **Adaptabilidad:** porque, aún teniendo en cuenta la flexibilidad, los métodos que se utilizan y los contenidos del proceso docente educativo que se actualizan constantemente, esto debe lograrse sin afectar la concepción general del modelo del profesional y de su proceso formativo, adaptándolo a las nuevas condiciones.
- ♦ **De lo problémico:** porque se parte de los problemas que son el punto de origen del proceso docente educativo y las contradicciones que a ellos son inherentes, se convierten en focos para el desarrollo de éste.

Tales principios y la relación entre la dimensión administrativa y tecnológica del trabajo metodológico nos llevan 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 trabajo metodológico nos da las propiedades de eficiencia, eficacia y efectividad del proceso docente educativo, y la dimensión tecnológica nos da las propiedades de pertinencia, trascendencia, equidad, adecuación e impacto que deben darse en el proceso docente educativo.

A partir de estos componentes y sus relaciones, funciones y principios del trabajo metodológico subyace la dinámica y movimiento de éste y nos permite lograr una definición sobre estas bases de su concepto.

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 administrativa de dicho proceso, que permite a los sujetos que en él intervienen, optimizar y lograr los objetivos de formación propuestos en el curriculum, 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 y el aprendizaje. (ver anexo No. 7)

En esta conceptualización al denominar el trabajo metodológico como proceso de Gestión de la Didáctica nos referimos a que en sí mismo este se desarrolla como una sucesión de etapas, para cumplir el objetivo de formación que se propone el proceso docente educativo 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. En las secuencias de etapas en las que se da el trabajo metodológico, el objeto proceso docente educativo se transforma para lograr su optimización que es el objetivo de éste.

Es a nuestro juicio Gestión de la Didáctica porque en este proceso se diligencia, se ponen a accionar los medios para conseguir que las Leyes de la Didáctica funcionen adecuadamente en el proceso docente educativo y que éste se ejecute de forma eficiente, eficaz y efectiva, en este sentido, con el trabajo metodológico, se ponen ciertas cosas en orden lo cual se hace vinculando la Didáctica con las funciones de la dirección. Precisamente en este proceso al darse solución a la contradicción entre la dimensión administrativa y tecnológica, implícita en el mismo, demostrando su interdependencia y pese a la tendencia a excluirse, el proceso en sí mismo depende de ambas dimensiones, así se logra la optimización del proceso docente educativo, al brindar la real y adecuada estrategia a seguir en la enseñanza y el aprendizaje.

Esta conceptualización a nuestro juicio es válida para todos los niveles estructurales de dirección del proceso docente educativo, sin embargo, en niveles asociados más directamente a la organización curricular como la carrera, disciplina y año académico que no responden a una estructura de dirección institucional, pero sí a una estructura curricular y donde se concentra la actividad didáctica fundamental, el trabajo metodológico adquiere un matiz más profundo y la dimensión tecnológica (funciones de la Didáctica) requiere de un especial tratamiento, aunque no se descarta que esta se logra en complemento con una dimensión administrativa que también en estos niveles se da, y que en su contradicción da origen a la necesidad de un coordinador que disponga el orden metodológico del proceso docente educativo con sistematicidad, atendiendo principalmente a la dimensión tecnológica del trabajo metodológico.

La presencia de este coordinador bajo esa caracterización, es vital para ejecutar el trabajo metodológico en los distintos niveles de dirección institucional, porque si bien es cierto que él coordina el Colectivo de Carrera, Disciplina o Año, a partir de su liderazgo didáctico, convierte esos niveles en verdaderos asesores del trabajo administrativo de los distintos niveles de dirección universitaria, encauzando así, de manera más científica, el proceso de formación de profesionales.

No obstante, para poder ejecutar estas acciones de coordinación es necesario delimitar los elementos que componen el trabajo metodológico en cada uno de estos niveles, ayudando a definir las relaciones entre ellos y a estructurar un modelo que conformará las bases de un ente asesor y coordinador de la dirección del proceso docente educativo a través del trabajo metodológico.

2.2- El trabajo metodológico en los niveles de Carrera, Disciplina y Año Académico. Relaciones entre estos niveles.

Los niveles constituyen eslabones de un proceso en correspondencia unos con otros que se derivan e integran de acuerdo con su carácter descendente o ascendente. El trabajo metodológico presenta tres niveles básicos, declarados así por su relación con los objetivos del proceso mismo, que son los niveles de Carrera, Disciplina y Año Académico que intervienen de forma directa en el desarrollo estratégico del modelo del profesional que se forma.

Por ello en este aspecto queremos dedicar especial atención a dichos niveles que son el campo de acción de esta investigación, ya que de acuerdo al estudio diagnóstico realizado constituyen los niveles donde se presentan dificultades de interrelación entre sí atendiendo a las dimensiones administrativa y tecnológica. Consideramos además que de funcionar adecuadamente estos tres niveles entonces pueden convertirse en reales asesores metodológicos de los niveles superiores en tanto están más cercanos al proceso docente educativo. Constituyen también niveles en que la dimensión tecnológica supera la dimensión administrativa aunque no la excluye.

2.2.1- La Carrera y el papel metodológico de la Disciplina Principal Integradora en el trabajo metodológico del proceso docente educativo universitario.

En la 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 global del profesional de acuerdo con el modelo estructurado a otros niveles, pero con la participación de este colectivo y que desde el punto de vista direccional debe encargarse de establecer las relaciones con los otros niveles (Disciplinas Docentes y Años Académicos), donde subyace muy fuertemente la relación profesor-alumno en función de lograr el vínculo del proceso educativo e instructivo que se ha de realizar, con los problemas, con el medio social, sistematizándolos en correspondencia con el grado de desarrollo socioeconómico, tecnológico y cultural del territorio.

La estructura de carrera debe dirigir su actividad metodológica básicamente a garantizar que el proceso que allí se ejecute, esté en correspondencia con la preparación del futuro egresado para cumplir con sus funciones profesionales derivadas del objetivo y objeto de la profesión y de los problemas o encargo social de éste y que conforman el modelo del profesional.

Es por eso que en los niveles estructurales de la dirección del proceso docente educativo, el Colectivo de Carrera subordina didácticamente al claustro y a los estudiantes de una carrera, teniendo la misión de diseñar (sobre la base de un modelo general de formación del profesional, estructurado desde la base pero cuya responsabilidad es de la Comisión Nacional de Carrera) el proceso docente educativo en relación con el modelo y el plan de estudios del futuro profesional y adaptado a las posibilidades y necesidades territoriales, para lo que necesitamos de una relación directiva con las Disciplinas Docentes que conforman ese plan y con los Años Académicos hacia los que se dirigen los objetivos parciales a lograr posteriormente en el proceso de formación del profesional.

Desde aquí, la existencia de una Disciplina Principal Integradora en el diseño del proceso es muy significativa para planear, ejecutar y controlar el trabajo metodológico. Esta disciplina en su concepción resume la teoría básica y necesaria para la formación del profesional, pues debe integrar los métodos y la información de todas las disciplinas del plan de estudio, se identifica con la práctica profesional, con la realidad, planteándose tareas docentes donde se resuelvan problemas profesionales a través de la actividad laboral, eje central de la misma y en ella se realiza actividad científica aplicando el método científico de esa profesión a los problemas de la práctica, contando con la información y métodos que ofrecen todas las disciplinas. En esta

disciplina se da una relación a través de la carrera, entre lo tecnológico que es el objeto de trabajo del egresado y lo social que son los aspectos sociológicos de su actividad, o sea, las relaciones humanas, la comunicación que se establece en el contexto de la profesión.

Esta disciplina nos puede dar importantes relaciones para el trabajo metodológico del colectivo de carrera: entre el componente académico, laboral e investigativo; entre el enfoque tecnológico y social; entre el conocimiento y su sistematicidad y entre el año académico y las asignaturas integradoras que conforman la misma. Dichas relaciones deben tenerse en cuenta en este proceso pues, la presencia en el modelo y plan de estudio de la misma consolida el trabajo metodológico, influyendo en todas las funciones y de alguna forma estando presente en el objetivo de cada disciplina y en el de que cada año académico, incluso es la rectora en la presencia de este enfoque en cada uno de estos niveles del trabajo metodológico (Disciplinas, Asignaturas y Años Académicos).

La Disciplina Principal Integradora entonces puede permitir mayor fluidez y funcionalidad a la actividad metodológica del Colectivo de Carrera al poder establecer una adecuada relación entre el diseño, ejecución y validación curricular y lograr las relaciones inter y multidisciplinarias.

Por ello en el diseño del proceso docente educativo esta disciplina brinda al Colectivo de Carrera la dirección tecnológica y social del modelo del profesional y la estructura de los objetivos de los años académicos.

En la relación con otras disciplinas 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 una realidad territorial, pero discutidos y analizados colectivamente, a partir del tributo que le brindan las disciplinas docentes a la concepción didáctica de sus programas teniendo en cuenta la lógica de las ciencias que representan y la lógica del proceso docente educativo de acuerdo con el modelo del profesional, estos tributan al Colectivo de Carrera; además definiendo cómo pueden establecerse 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.

Estas relaciones se ponen en práctica en las demás funciones de dirección del proceso docente educativo desde el Colectivo de Carrera encargado de organizar el papel que corresponde a cada disciplina docente dentro del modelo del profesional y de regulación del mismo, teniendo como base las anteriores concepciones, definiéndose las relaciones entre los componentes de ese proceso a nivel de la formación del profesional, lográndose el vínculo con la sociedad y estableciéndose métodos pedagógicos que perfeccionen el proceso de enseñanza aprendizaje, pudiendo crearse un modelo didáctico específico para la formación de cada profesional, de acuerdo con sus particularidades. En la regulación del proceso, el Colectivo de Carrera ha de ir definiendo el liderazgo de sus profesores dentro de ese modelo didáctico, buscando siempre el crecimiento tanto científico como pedagógico del docente. Para lograr esto no basta solo con la actividad del profesor, es necesario incorporar en cada una de estas funciones al estudiante que debe formar parte de ese Colectivo de Carrera y participar en sus actividades metodológicas. La función de control en este nivel se logra a través de actividades metodológicas que permitan corregir sistemáticamente los objetivos de formación del profesional y perfeccionarlos a ese nivel.

En el Colectivo de Carrera, en fin, se resume una función metodológica globalizadora 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.

El trabajo metodológico del Colectivo de Carrera visto desde este punto, puede darle solución a la contradicción entre la dimensión administrativa y tecnológica de éste, pues la relación entre sus componentes a este nivel demuestra que existe aquí una necesidad de establecer un proceso metodológico sobre la base de la construcción de un modelo didáctico vinculado al modelo del profesional; analizado así no debe existir solapamiento con las tareas metodológicas de otros niveles, sino por el contrario necesita de estas para dar curso a su actividad. (ver anexo No. 8)

2.2.2- La Disciplina. Su función en el trabajo metodológico.

Por su parte el Colectivo de Disciplina parte del principio de que es un colectivo pedagógico que se constituye sobre la base de un nivel estructural del curriculum llamado Disciplina Docente que es la parte de éste en la que se organizan los contenidos (sistemas de conocimientos y habilidades) relativas a la actividad profesional y que se vinculan total o parcialmente con una o varias ramas del saber. Estos contenidos son ordenados de acuerdo con la lógica de la ciencia que representa dicha rama; pero, en correspondencia directa con la lógica del proceso docente educativo, a ella se subordinan los demás niveles (asignaturas, temas, clases, tareas docentes).

El Colectivo de Disciplina es el nivel sistémico inmediato inferior al Colectivo de Carrera y en la labor de dirección tiene el encargo de garantizar uno o varios objetivos en función del objetivo general de formación del profesional. Esto lleva a dicho colectivo a estudiar su aporte o tributo al modelo del profesional desde la lógica de la ciencia que representa y sin perder de vista esto, estableciendo un conjunto de asignaturas estructuradas en función del sistema de habilidades y conocimientos que surgen como consecuencias de esos objetivos y en correspondencia con éstas, los temas con sus habilidades y conocimientos tributando a la asignatura y a la disciplina para ejecutar la acción de enseñanza y aprendizaje a través de los distintos tipos y tareas docentes, tributando a los objetivos finales de la disciplina y contribuyendo desde ahí a aportar al modelo de la profesión.

El trabajo metodológico a nivel de Colectivo de Disciplina docente permite resolver la contradicción ciencia-profesión en el proceso docente educativo que se efectúa en las disciplinas docentes, estructurando un sistema didáctico adecuado al modelo del profesional que se forma. De ahí que la actividad metodológica de la disciplina en todas sus funciones, debe propiciar la construcción de las Didácticas Específicas, problema que no resulta tan fácil si se tiene en cuenta que para su construcción no basta solo con que se haga una “reconceptualización didáctica” de los contenidos de la enseñanza, pues esto puede conducir a definirse las Didácticas Específicas como campos específicos de las respectivas ciencias sin relación con un marco de Didáctica General, cuya existencia es cuestionable por algunos docentes en la Educación Superior.

La construcción de las Didácticas Específicas en función del modelo del profesional a formar es una tendencia que es garantizada a través del trabajo metodológico de los Colectivos de Disciplina pero debe atenderse a que la enseñanza y el aprendizaje es un proceso complejo en el que influyen múltiples dimensiones problemáticas y por ende diversas disciplinas que pretenden

explicarlas y actuar sobre ellas. Esto no sería un obstáculo si se trabajara con un enfoque interdisciplinario, elemento que debe tenerse presente en la dirección del Colectivo de Disciplina.

En la construcción de las Didácticas Específicas se requiere de un trabajo conjunto y solidario con los expertos de las distintas asignaturas y de otras disciplinas en relación con el modelo pedagógico que se pretende lograr, lo que ayuda tanto a la delimitación epistemológica del objeto de estudio como a su tratamiento en el proceso docente educativo; el problema, si no se desarrolla esta actividad conjunta a nivel de Colectivo de Disciplina en función de sus Didácticas Específicas, pero tributando al modelo del profesional, es que las propuestas pueden aparecer atomizadas de un proyecto didáctico global de la profesión, sobre todo cuando se opera la “colonización” individual de un experto. De ahí la importancia que tiene el hecho de que aunque el objetivo metodológico de este colectivo se base en la construcción de su Didáctica Específica, estos deben responder a un enfoque coordinado del Colectivo de la Carrera que representa la propuesta didáctica global y el proyecto político-cultural pedagógico que se concreta en el Colectivo del Año Académico a través de múltiples disciplinas representadas por varias asignaturas.

En el trabajo metodológico a nivel de los Colectivos de Disciplinas Docentes se observa no obstante, que la dimensión es más tecnológica que propiamente administrativa (aunque ésta se da) pues atiende de forma muy directa al objeto de la didáctica general, sus leyes, principios y conceptos y su aplicación en las didácticas específicas con el fin de elevar la calidad del proceso formativo del futuro egresado. En éste, por el papel que tiene la dimensión tecnológica, la participación de los estudiantes debe centrarse en la búsqueda de métodos más idóneos para lograr que el proceso de formación sea más afectivo, incrementando los niveles de motivación e intereses de estos a partir de sus propias vivencias. (ver anexo No. 9)

2.2.3- El Año Académico. Su función metodológica. Significado en los Proyectos Educativos Institucionales.

El Año constituye el nivel estructural del trabajo metodológico donde se logra la más íntima y cotidiana relación entre los elementos activos del proceso docente educativo, los estudiantes y los profesores: en él convergen de una forma u otra distintas asignaturas que responden a

distintas disciplinas enmarcadas en el plan de estudio de acuerdo con el modelo del profesional y que aparecen aquí en función del objetivo del año, visto éste como “edad académica” del estudiante y su tributo paulatino al proceso de formación del profesional en un lapso en que es posible lograr no solo el proceso instructivo sino también el educativo de acuerdo con la experiencia demostrada.

El encargo de este nivel estructural es garantizar el enfoque multidisciplinario del modelo del profesional a través de la relación entre lo instructivo y lo educativo, que va más allá de lo propiamente curricular, para buscar una formación integral a partir de estos enfoques y relaciones. Así el Colectivo del Año Académico desde el punto de vista del trabajo metodológico, incluye y concreta en él la relación con otros procesos que se dan a nivel de la Universidad, no solo la Docencia sino también la Extensión y la Investigación. El objetivo de este trabajo es garantizar la transformación de la personalidad del estudiante en el sentido científico-técnico, profesional y humano a que se aspira con el modelo del profesional que dirige el Colectivo de Carrera y se logra con las asignaturas de cada disciplina docente y la influencia de la conducción acertada de los profesores en este proceso.

El Colectivo de Año por las posibilidades que tiene de concurrir en él todos los demás niveles del curriculum y por el contacto más directo con los componentes personales de éste, tiene gran responsabilidad al tener como contenido básico el desarrollo de la personalidad de los estudiantes universitarios no solo en el orden de capacidades cognitivas, sino también axiológicas. Y es que bajo la influencia de la actividad académica y de otros órdenes que aquí se realiza (extensionista, investigativa y político-ideológica) se produce un proceso de acumulación en el estudiante de conocimientos y convicciones decisivas para dar respuesta al modelo del profesional.

En el desarrollo del método de trabajo metodológico, en el Año Académico encontramos las acciones de ese colectivo para instrumentar el proceso docente educativo a ese nivel, éste tiene la característica de que el estudiante juega un papel aún más protagónico en tanto se relaciona aquí con un mayor número de elementos confluentes de éste, la carrera y su modelo de profesional, las disciplinas docentes y su accionar instructivo-educativo en relación con la elevación técnica y metodológica del mismo, a través de las diferentes asignaturas; la relación entre profesores y estudiantes es más estrecha y directa y con un accionar más colectivo, los procesos universitarios de docencia, extensión e investigación tienen aquí un campo de relaciones más sólido y la

Disciplina Integradora a través de cada año tiene la misión de conducir la carrera a la unidad de lo instructivo y educativo para el logro de la formación de un profesional integral con un carácter multidisciplinario a través de las asignaturas integradoras que serán las rectoras en este.

El resultado, derivado de estas relaciones del trabajo metodológico a través del Año Académico es elevar el desarrollo personal del futuro egresado al integrar y evaluar el resultado de las acciones metodológicas encaminadas a la formación curricular, extensionista y socio-política con el fin de lograr los objetivos de formación con una sólida unidad de lo educativo y lo instructivo.

La relación entre los componentes del trabajo metodológico a nivel del Año Académico permite observar que es aquí donde por su encargo, el modelo que proponemos encuentra la expresión más pequeña del mismo pues en sí mismo refleja su cualidad totalizadora e impide, a partir de esto, el desmembramiento en partes de ese trabajo, al mismo tiempo que integra todos los componentes y funciones de éste. El Año Académico constituye **la célula del trabajo metodológico en las universidades.**

Estos elementos planteados sustentan teóricamente los fundamentos de los actuales Proyectos Educativos que deben hacerse sobre la base de las relaciones metodológicas del proceso docente educativo y bajo un fundamento que abarque desde las funciones didácticas de cada nivel hasta llegar al año académico como célula en la que se da la totalidad del trabajo metodológico en las universidades y donde se podrá realizar una relación integral del futuro profesional permitiendo realizar su incorporación a un proceso único de formación a través de conocimientos, capacidades y convicciones, pero paulatino, atravesando los años que dure la carrera bajo el concepto de que cada uno de ellos aporta un elemento al conocimiento de la personalidad de ese futuro egresado en relación estrecha y directa con su encargo social. (ver anexo No. 10)

2.2.4- Relaciones metodológicas entre Colectivo de Carrera, Colectivo de Año y Colectivo de Disciplina.

A través de todo el análisis hasta aquí efectuado puede observarse que estos tres niveles más próximos al desarrollo del proceso docente educativo y que intervienen de una forma mas directa en él, asesorando a los niveles superiores, tienen 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.

Al tener en cuenta las funciones metodológicas de cada uno de estos niveles y sus relaciones, encontramos con más nitidez cómo la dimensión tecnológica y administrativa se clarifica dentro del trabajo metodológico del proceso docente educativo demostrándose que por sus características este proceso necesita con mucha fuerza de un fundamento desde la didáctica que lo sustente para establecer las relaciones subjetivas de la dirección del mismo y que coadyuven al desarrollo de su dimensión administrativa.

En estas relaciones es importante ver que el elemento rector, que constituye el nexo, para eliminar las contradicciones que entre los componentes de estos niveles pueden aparecer, es la Disciplina Principal Integradora que dándose 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 su adecuado enfoque tecnológico y social. El Año Académico en estas relaciones juega una función integradora del trabajo metodológico, donde el colectivo de carrera se nutre de acciones encaminadas a integrar los objetivos educativos e instructivos plasmados en el modelo del profesional en vínculo no solo con el proceso docente, sino también del extensionista y el investigativo, para el desarrollo socio político del estudiante con el fin de lograr una adecuada formación profesional y personal del

futuro egresado, de ahí el significado de los Proyectos Educativos y el papel del Año Académico en estos.

Estas relaciones nos permiten definir que ...“el trabajo metodológico deberá resultar la vía imprescindible de optimización del proceso docente educativo, posibilitando el intercambio de experiencias entre los docentes y aportando los ajustes y modificaciones que resulten necesarios para el logro de los objetivos propuestos” (25) contando con la activa participación de los estudiantes en los diferentes niveles estructurales de este. (ver anexo No. 11)

2.3- El desarrollo de la preparación pedagógica del docente para enfrentar las tareas metodológicas del proceso docente educativo.

Para el desarrollo del trabajo metodológico en este proceso con estas dimensiones y relaciones, es necesario que constituya una exigencia de nuestro tiempo, elevar 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” (25).

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 proyectos de capacitación que se efectúan actualmente de acuerdo con la formación adquirida por el docente universitario cubano y con el contexto general y particular en que se desarrolla la Educación Superior 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 aptitud y disposición de ser **maestro de dirigentes de procesos**, de profesionales.

2. No debe reglamentarse formalmente como obligatorio, lo obligatorio estaría dado en los niveles de exigencia cada vez mayores del desempeño del profesor universitario en su práctica como didacta.
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 docente educativo que se efectúa, adecuándolos a las necesidades del docente, de forma que estos se basarán metodológicamente en talleres didácticos cuyos resultados permitan al mismo, ejemplificar en la disciplina que imparte e intercambiar experiencias sobre lo que otros docentes hacen, de ahí que los elementos conceptuales de la pedagogía con su teoría aún cuando han de ser abordados en estas formas de capacitación deben hacerse solo como punto de partida.
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 didácticos 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 didáctica y han de ser solo un punto de partida para la transformación pedagógica de éste.
6. La capacitación y sus programas deben abarcar a todos los cuadros de dirección, desde los máximos dirigentes hasta el más simple profesor, aún aquel que recién comienza, incluso ver la posibilidad de propiciar un clima de formación para asumir la tarea que les corresponde en ésta a los estudiantes.
7. El programa de capacitación debe abarcar todas las variables posibles entre los docentes, debe ser variado y con distintos niveles de profundidad debido al desigual desarrollo que en este campo tiene el claustro 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.

2.4- Premisas para el desarrollo del trabajo metodológico en la Educación Superior para la aplicación de este modelo.

Todo el análisis y el conjunto de relaciones efectuadas hasta aquí nos lleva a entender que en los Centros de Educación Superior, para poder aplicar el modelo planteado de trabajo metodológico

del proceso docente educativo en los niveles de Carrera, Disciplina y Año Académico, estableciendo las relaciones adecuadas sobre ellos de acuerdo con el encargo de cada una, se necesita establecer ciertas condiciones, llamémosle clima institucional, que favorezca en general el trabajo didáctico y en particular el trabajo metodológico.

En el cumplimiento de su rol, este trabajo debe partir de que los docentes hayan adquirido un amplio dominio de las disciplinas que imparten, para lo que se requiere una profundización de su objeto del conocimiento a través de la actividad científica que se desarrolla en el proceso de investigación. Con esto el trabajo metodológico en esos niveles puede garantizar que en él se aplique el rigor de cada ciencia en vínculo con el rigor de la profesión y se propicie el desarrollo del pensamiento científico puesto en función del proceso docente educativo, a través de la aplicación de los métodos de la investigación científica. Por otra parte el dominio del cuadro del mundo que representa la disciplina que se imparte desde un enfoque científico permite perfeccionar el proceso didáctico y en consecuencia perfeccionar el trabajo metodológico de éste.

Por otra parte los Centros de Educación Superior (CES) deben garantizar que cada vez más se logre la comprensión del rol de facilitador de aprendizajes del docente universitario y su función instructiva y educativa que permita asumir una actitud diferente frente al proceso docente educativo.

Se debe lograr una profundización en la fundamentación didáctica de cada profesión y de cada disciplina a fin de que se vayan construyendo las didácticas específicas que caracterizan el proceso docente educativo en los Centros de Educación Superior.

Desde los niveles de dirección mas altos del proceso docente educativo, debe lograrse un clima o movimiento pedagógico que incida en estos niveles (Carrera, Disciplina y Año) y que permita trabajar conjuntamente en la dimensión administrativa y tecnológica del trabajo metodológico.

CONCLUSIONES DEL CAPITULO II

El desarrollo del trabajo hasta aquí nos ha permitido ir desglosando la variable independiente de nuestra hipótesis e ir constituyendo lo que nosotros hemos llamado “modelo teórico”, las bases fundamentales de éste las podemos concluir de la forma siguiente:

1. El proceso docente educativo por sus características y bases epistemológicas debe enfocarse metodológicamente teniendo en cuenta que por su propio objeto, aparece muy marcada la relación dialéctica que se da en su dimensión tecnológica y administrativa, entender esta relación puede permitir perfeccionar el trabajo metodológico en este campo, en la Educación Superior Cubana.
2. El trabajo metodológico del proceso docente educativo en la Educación Superior se define aquí como el proceso de Gestión de la Didáctica que en su desarrollo resuelve la contradicción administrativa y tecnológica de dicho proceso, que permite a los sujetos que en él intervienen (profesores y estudiantes) optimizar y lograr los objetivos de formación propuestos con el mínimo de recursos disponibles, interactuando a partir de su carácter sistémico, apoyados en las Leyes de la Didáctica, dándonos así la estrategia de enseñanza-aprendizaje a seguir. Sobre la base de esta conceptualización se definieron los componentes, funciones y principios del trabajo metodológico en la Educación Superior para el proceso docente educativo.
3. En cuanto a los niveles del trabajo metodológico, se centró el análisis en los Colectivos de Carrera, Colectivos de Disciplina y Colectivos de Año que es el campo de acción de esta investigación, estableciéndose las funciones de cada uno de ellos y sus relaciones. Se define aquí el significado que tienen por su mayor cercanía al proceso docente-educativo, y que son los niveles que deben asesorar a los superiores de acuerdo con ese contacto directo con el proceso, a través de una actividad de coordinación.
4. Las relaciones que se establecieron entre los niveles de Carrera, Disciplina y Año Académico radican en:
 - El Colectivo de Carrera coordina la formación global y general del profesional y traza los pautas del trabajo en las Disciplinas y Años Académicos, lográndose con ello eliminar la contradicción ciencia-profesión y de lo instructivo y educativo en el proceso docente educativo.
 - El Colectivo de Carrera encuentra su línea conductiva y rectora para ejecutar un proceso metodológico, en la Disciplina Principal Integradora que impregna el carácter interdisciplinario en sentido vertical al proceso de formación y multidisciplinario en

sentido horizontal, conduciendo a direccionar el proceso de formación del profesional hasta llegar a la transdisciplinariedad.

- El Colectivo de Disciplina a través de la construcción de sus Didácticas Específicas contribuye a la optimización del proceso docente educativo en tanto a partir de su perfeccionamiento se puede construir una Didáctica de la Profesión, tributando a la carrera la solución a la contradicción entre la lógica de la ciencia y la lógica de la profesión y el aporte a cada Año Académico, el elemento educativo de cada asignatura, a través de una fundamentación didáctica adecuada.
- El Colectivo de Año se constituye en célula del trabajo metodológico en la Educación Superior siendo su expresión más pequeña y reflejando su cualidad totalizadora al encargarse del desarrollo de la personalidad del estudiante, incluye su crecimiento en todos los órdenes a partir del Modelo del Profesional que coordina la carrera y su Disciplina Integradora, y el aporte didáctico de las disciplinas a través de sus asignaturas. Aquí la relación entre profesores y estudiantes se hace totalmente estrecha e irrompible.
- Todos estos elementos confirman el carácter bilateral que tiene el trabajo metodológico del proceso docente educativo en la que deben participar profesores y estudiantes.
- Para lograr la aplicación en este modelo que presenta, de las relaciones antes planteadas, es necesario redimensionar el proceso de capacitación pedagógica de los docentes y crear un clima institucional favorable a este trabajo.

CAPITULO III

PROPUESTA DE UNA METODOLOGÍA PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO DE TRABAJO METODOLÓGICO DEL PROCESO DOCENTE EDUCATIVO EN LOS NIVELES DE CARRERA, DISCIPLINA Y AÑO ACADÉMICO.

El desarrollo de este capítulo implica la aplicación del modelo teórico, que para nosotros es posible lograrlo a partir del diseño de una metodología para el desarrollo del trabajo metodológico del proceso docente educativo en los niveles de Carrera, Disciplina y Año Académico, teniendo en cuenta las interrelaciones que entre estos niveles se dan.

3.1- Diseño de una metodología para el desarrollo del trabajo metodológico del proceso docente educativo en los niveles de Carrera, Disciplina y Año Académico. Significado.

La formulación de una metodología en estos niveles permite estructurar un programa general de acción y un despliegue de esfuerzos y recursos hacia el logro de los objetivos del trabajo metodológico en cada uno, de acuerdo con los enfoques señalados en el modelo teórico presentado. Al estructurar ésta, debemos tener en cuenta:

- A- Los problemas que debe resolver el trabajo metodológico de cada nivel de acuerdo con la situación y necesidades que presentan y su relación con otros niveles.
- B- Objetivos del trabajo metodológico en estos niveles y su interrelación.
- 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 tecnológico.

El uso de una metodología que permita el enlace de los objetivos del trabajo metodológico en los niveles de Carrera, Disciplina y Año Académico nos permite darle dirección al modelo que hemos estado planteando en el plano teórico; por su importancia, proponemos un conjunto de pasos que ya desarrollados constituyen un diseño significativo para su posible implementación.

3.1.1- Estudio diagnóstico de necesidades para el desarrollo del trabajo metodológico en los niveles de Carrera, Disciplina y Año Académico.

Al aplicar el modelo es necesario evaluar de alguna forma cual es la situación que presenta en general el proceso docente educativo en cada carrera, deslindando cómo se está comportando el mismo en cada uno de sus niveles más cercanos al proceso: Carrera, Disciplina y Año Académico. En este caso, es importante percibir el impacto que este trabajo está teniendo en el proceso de aprendizaje real de los futuros egresados y sobre todo en su transformación, buscando siempre adecuarlo a sus necesidades y a las condiciones en que se efectúe el proceso de enseñanza. Sobre esta base podemos determinar cuáles son las dificultades que se presentan y las posibilidades de desarrollar la actividad metodológica en estas condiciones (debilidades y fortalezas).

En este caso estaremos haciendo un proceso de autoevaluación de cómo está marchando el trabajo metodológico del proceso docente educativo en estos niveles (ver anexo No. 12)

El diagnóstico nos ayuda a definir el objeto del trabajo metodológico en cada nivel teniendo en cuenta los problemas concretos detectados. Las posibilidades de solución de estos, se proponen entonces en el objetivo, teniendo muy en cuenta las oportunidades reales.

Este análisis nos permite señalar que al elaborar los planes de trabajo metodológico debemos, a partir del diagnóstico efectuado, definir los **problemas** presentes en cada uno de los niveles que justifican sus acciones metodológicas en aras de buscar el tributo de cada nivel al otro de forma articulada y no como entes independientes.

3.1.2.Determinación de los objetivos de trabajo metodológico en los niveles de Carrera, Disciplina y Año.

En la determinación de los objetivos del trabajo metodológico debe tenerse en cuenta la naturaleza y esencia o contenido de cada uno de los niveles (tal y como se presenta en este modelo teórico) y sobre la base del problema metodológico a resolver, determinar su aspiración para darle solución. En este proceso es importante profundizar en los resultados que arroja el diagnóstico y establecer las conexiones necesarias, de forma que los objetivos no solapen la actividad metodológica de cada nivel, es importante en esta fase que el aspecto objetivo y subjetivo del trabajo metodológico se complementen atendiendo a la dimensión tecnológica y administrativa de éste, con el fin de evitar exceso de actividades metodológicas y repetición de funciones, teniendo en cuenta que el profesor y estudiante de una carrera es el mismo que interactúa en el Colectivo de Carrera, el Colectivo de Disciplina y el Colectivo de Año.

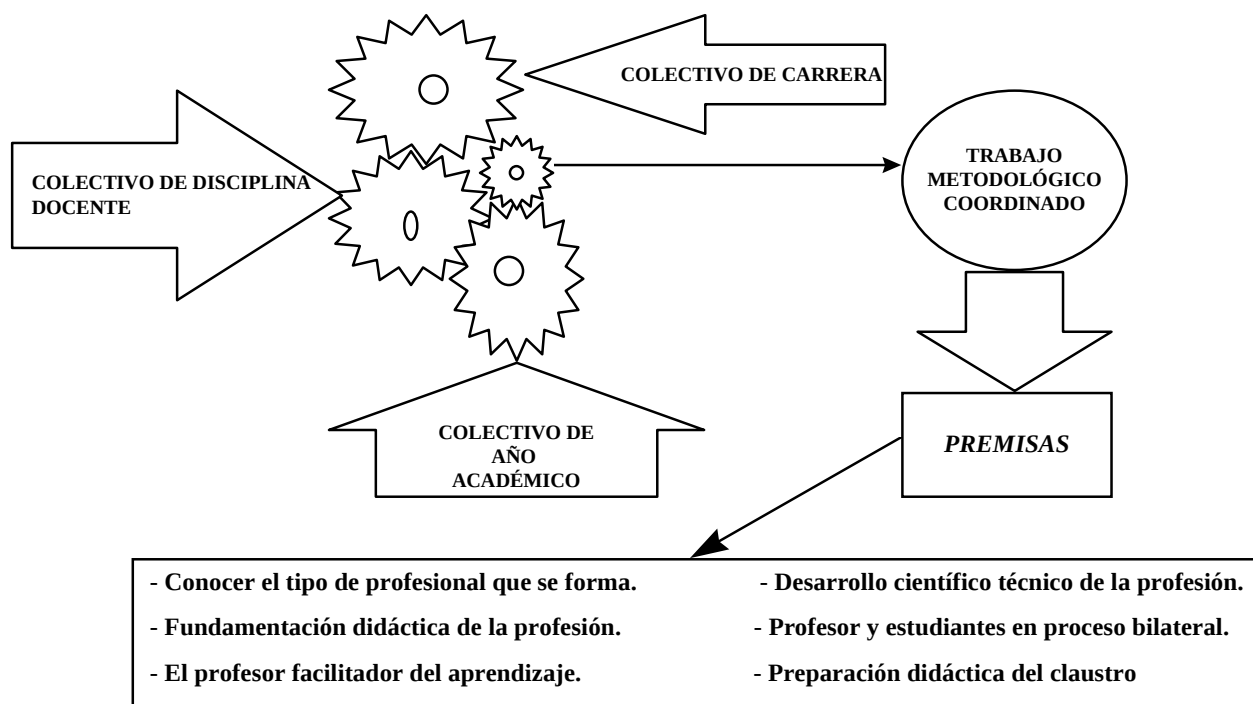
La formulación del objetivo del trabajo metodológico debe hacerse a partir de un proceso que vaya desde la Carrera (lo mas general), a las Disciplinas Docentes (de acuerdo con las funciones del profesional a las que ellos responden, lo particular) a los Años Académicos (de acuerdo con el objetivo de año, lo mas singular, lo totalizador). Estos se formularán teniendo en cuenta que lo que se aspira sea transformado dentro del nivel del trabajo metodológico del proceso docente educativo en un lapso que dé solución al problema planteado, y de él se derivarán entonces las tareas del trabajo metodológico de los mismos.

3.1.3- Establecimiento de premisas para lograr la relación problema - objetivo del trabajo metodológico.

El establecimiento de las premisas para efectuar el trabajo metodológico, constituye en estos niveles, la definición del ambiente que debe crearse para ejecutar el mismo; así se puede definir por ejemplo: si existe claridad dentro del Colectivo de Carrera del tipo de profesional que se pretende formar y lo que deben tributar a éste los otros niveles; si el nivel científico-técnico de las disciplinas docentes es el adecuado a los requerimientos de este tipo de trabajo en los que se hace necesario, para buscar la lógica del proceso docente educativo, tener clara la lógica de cada ciencia; si entre profesores y estudiantes se da un proceso bilateral y compartido y si el profesor es

consciente de su rol en la actividad docente que ejecuta en la Universidad, como facilitador de aprendizajes y si existe la preparación tecnológica (en este caso didáctica) para ejecutar la actividad metodológica aplicando este modelo de interrelaciones Carrera - Disciplina - Año Académico.

Establecer estos supuestos de forma adecuada y contribuir a lograrlos, son necesidades obligatorias para lograr una adecuada coordinación entre todos los niveles, los mismos necesitan para desarrollar su proceso de dirección ese mismo cuerpo de premisas, aunque contenga objetivos diferentes de dirección; pero deben darse para lograr el engranaje deseado.



La creación de estas premisas debe lograrse a través de debates conjuntos (tareas metodológicas) o por separado, pero que permitan dar un sentido de actividad colectiva como lo requieren estos niveles y en los que participen los componentes personales del proceso docente educativo, profesores y estudiantes.

Estos debates nos dan la posibilidad de crear el ambiente en que desarrollamos nuestro trabajo didáctico sistemático a nivel de Colectivo de Carrera con el fin de discutir no solo

la planeación, organización, ejecución y control del proceso docente educativo sino también todo lo que los docentes aporten en el plano científico, tecnológico y extensionista al perfeccionamiento del modelo del profesional; esta puede ser una buena forma de desarrollar trabajo metodológico en este nivel que ayuda al establecimiento de estas premisas y al trabajo coordinado. Esto nos ayuda a clasificar también los recursos con que contamos para efectuar dicho trabajo.

3.1.4- Seleccionar las alternativas para desarrollar el trabajo metodológico del proceso docente educativo de acuerdo con su problema y su objetivo de trabajo metodológico.

Sobre la base de la determinación del problema y objetivo del trabajo metodológico en estos niveles y teniendo en cuenta las premisas, se deben seleccionar las alternativas para desarrollarlo a partir de identificar las opciones más promisorias en cuanto al logro de nuestros objetivos, elevar esas opciones a la luz de las premisas y objetivos, determinando cuál es la vía que nos puede proporcionar una mayor oportunidad de alcanzar esos objetivos en menor tiempo y empleando la menor cantidad de recursos.

Para el desarrollo del trabajo metodológico, en estos tres niveles este paso es importante pues, al seleccionar esta alternativa en cada nivel, contribuimos a eliminar la contradicción que se presenta entre los componentes de dichos niveles y el solapamiento de la actividad metodológica que puede darse en los mismos, teniendo en definitiva contenidos de trabajo metodológico cualitativamente distintos de acuerdo con su encargo, atendiendo con ello, además, a la dimensión tecnológica y administrativa en cada nivel (Carrera, Año, Disciplina), lo que ayuda en el proceso de determinar las alternativas para efectuar el trabajo metodológico del proceso docente educativo.

La selección de qué alternativa tomar como opción para ejecutar el trabajo metodológico es lo que realmente nos permite definir el curso de acción que se seguirá y concretar el plan de trabajo metodológico en acciones propiamente docentes y científicas pero cuyo objeto es, en esencia, la Didáctica que rige tecnológicamente este proceso específico.

Sobre la base de estos elementos se puede estructurar entonces el plan de trabajo metodológico de cada nivel.

3.1.5- El plan de trabajo metodológico en los niveles de Carrera, Disciplina y Año Académico.

El plan de trabajo metodológico en cada nivel se confecciona atendiendo a su problema o encargo, así la Carrera, de acuerdo con el modelo general del profesional, define la relación problema - objetivo - contenido, del trabajo metodológico, establece los métodos, define resultados esperados y a partir de aquí las Disciplinas que se subordinan a ésta y los Años Académicos establecen su plan de acuerdo, también, con las particularidades de sus componentes.

Los planes metodológicos se derivarán de los objetivos de la Carrera, pero se concretarán a partir de una conciliación entre todos los niveles, que permite reformularlos en función de establecer las adecuadas relaciones entre estos; sobre todo las acciones del trabajo metodológico a través de las distintas formas y tipos de 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. (ver anexo No. 13)

3.2- Implementación de una metodología para el desarrollo del trabajo metodológico en los niveles de Carrera, Disciplina y Año Académico: pasos metodológicos.

En el trabajo metodológico del proceso docente educativo en estos tres niveles, 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 estudiamos 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, proponemos, que para la implementación de la metodología se ejecuten los pasos siguientes:

1. Una vez elaborados y concretados los objetivos se deben comunicar las estrategias a seguir a todos los que intervienen en el trabajo metodológico, en este caso a estudiantes y profesores.
2. Desarrollar las premisas que dieron origen a estos objetivos y que ampliarán las condiciones en las que se desarrollará el trabajo metodológico en cada uno de estos niveles.
3. Asegurar que el plan de trabajo metodológico de cada nivel contribuye a lograr los principales objetivos y sea reflejo de los mismos.
4. Revisar las tareas trazadas en cada nivel sistemáticamente y su cumplimiento.
5. Considerar programas de contingencia para el logro de los objetivos.
6. Lograr que la estructura de dirección se adecue a la ejecución de las acciones previstas.
7. Controlar sistemáticamente si las acciones planteadas producen resultados en el proceso docente educativo.
8. Crear un clima favorable a la implementación de la metodología para lograr la interacción entre los niveles de Carrera, Disciplina y Año Académico a través de la capacitación didáctica del claustro, en especial para enfrentar esta tarea.

3.3- Una experiencia de aplicación de esta metodología en la Universidad de Pinar del Río.

El desarrollo de esta investigación nos permitió, desde un principio, a través de un proceso de investigación acción participativa, diagnosticar la situación que tenía el trabajo metodológico del proceso docente educativo en la Universidad de Pinar del Río.

Este CES tiene XXV años de fundado y en él se desarrollan ocho carreras universitarias de pregrado, tiene una adecuada estabilidad profesoral, se aplican en su mayoría, programas dirigidos por las comisiones nacionales de carrera (sólo es centro rector en

Ingeniería Forestal), se ha caracterizado desde hace años por tener un fuerte movimiento a favor del trabajo didáctico, con un buen grupo de investigaciones en esta rama, lo que ha permitido ir modificando los métodos de enseñanza-aprendizaje, los estudiantes que ingresan son de una calidad promedio, su infraestructura es mas bien modesta y su entorno se encuentra en desarrollo.

El hecho de que, de las ocho carreras que se imparten, sólo una responde como Comisión Nacional, obligaba a que constantemente se tuviera que hacer adecuaciones de los planes de estudio de acuerdo con las características del contexto en el que desarrolla su proceso docente educativo, a partir de aquí se hizo obligatorio perfeccionar el trabajo metodológico del mismo, en los niveles de Colectivo de Carrera, Disciplina y Año Académico con el fin de implementar esos planes y compatibilizarlos con las particularidades del territorio; por otra parte en la carrera Ingeniería Forestal, en que la comisión funciona en el propio centro, comenzó un proceso de perfeccionamiento que nos llevó a fortalecer la actividad metodológica a ese nivel y sus relaciones con los otros niveles.

En este período en que comienza la investigación, ante el desarrollo producido por la aplicación de los planes “C” y después, su perfeccionamiento se desarrollaron los talleres (que llamamos entrevistas grupales) con distintos niveles de dirección del proceso y con los componentes personales del mismo. El desarrollo de esta actividad arrojó como resultado final la necesidad de perfeccionar el trabajo metodológico del proceso docente educativo en los niveles de Colectivo de Carrera, Disciplina y Año, lo cual permitió **diagnosticar la situación que presentaba éste** en dichos niveles. El diagnóstico estuvo apoyado a nivel institucional, por el que en cada una de estas instancias se efectuó pudiendo detectarse las dificultades y potencialidades de cada uno, (los resultados de este diagnóstico aparecen en el Capítulo No. I de este trabajo).

El uso de talleres para el diagnóstico nos permitió que a la vez que se detectaban los aspectos claves del desarrollo de este trabajo, se pudieran ir dando orientaciones y reflexionando acerca de cómo debe comportarse el mismo, con esto al definirse las dificultades, pero presentarse las formas más adecuadas de darles solución, se

producía un proceso de transformación en la forma de pensar y de hecho de actuar de todos los que tenían que ver con la ejecución de la actividad metodológica.

Ya a partir del diagnóstico se definió, que era necesario por nuestras características, fortalecer el trabajo metodológico en los niveles de Carrera, Disciplina y Año Académico, o sea, fortalecer estas estructuras, sin desconocer las demás.

Se desarrolló un Taller Metodológico a nivel de toda la Institución, donde fueron definidas todas las funciones de dichos niveles dentro del proceso docente educativo, planteándose aquí las políticas básicas de cómo se efectuaría el trabajo metodológico en cada uno y las relaciones que se podían establecer entre ellos. Se orientó estructurar a partir del diagnóstico efectuado, la definición del problema, objeto y objetivo del trabajo metodológico, lo cual debía hacerse desde la Carrera, a las Disciplinas y Años, esta derivación debía integrarse de nuevo en función de la actividad metodológica del Colectivo de Carrera.

El desarrollo de este trabajo permitió que se establecieran las premisas para lograr la relación entre el problema y el objetivo de trabajo metodológico que demostró la necesidad de desarrollar un Programa de Capacitación Pedagógica con nuevas dimensiones que ayuden a crear un clima institucional favorable a este trabajo (ver anexo No. 14, Programas de Capacitación a Docentes y Dirigentes de estos niveles).

La creación de este clima, a partir del proceso de capacitación de los docentes, propició un mayor movimiento pedagógico no solo en la Universidad, sino también fuera de ésta, (en 2 años han sido capacitados por diversas vías unos 800 profesores universitarios, bajo estos programas) lo que ha ayudado a la implementación de este modelo de trabajo metodológico del proceso docente educativo.

La creación de premisas también se dirigió a incluir a los estudiantes en el proceso y fueron desarrollados varios talleres con estos, en los que se discuten cómo lograr su autoformación y hacer más significativo su aprendizaje. También fueron analizados los aportes que estos pueden darle al trabajo metodológico. En las actividades con los

estudiantes se obtuvieron importantes lecciones que han sido puestas en práctica en esta nueva estrategia..

La capacitación de docentes y estudiantes para la adecuada implementación de este modelo, ha sido vital en la aplicación de esta metodología, incluso se cuenta con un manual de capacitación (adjunto al trabajo de esta tesis) que posee un conjunto de enfoques que tributan a procesos de autocapacitación para desarrollar esta actividad.

Una vez determinadas las premisas, las cuales de inmediato se comenzaron a desarrollar fueron seleccionadas las alternativas más viables para poder ejecutar la dirección en estos niveles, así quedó determinada la existencia de la entidad metodológica del Colectivo de Carrera la cual tendrá su propia estrategia y su plan en relación con las Disciplinas Docentes, y los Años Académicos, de esta forma aquellos departamentos específicos vinculados a una carrera, pero que tenían docentes de otros departamentos, elaboraron no un plan metodológico del departamento, sino más general, el de la carrera, en correspondencia con el trabajo metodológico, en función del modelo del profesional; las Disciplinas Docentes elaboraron sus estrategias basadas en el desarrollo de sus Didácticas Específicas, pero de acuerdo con el modelo del profesional, subordinándose en este sentido a tareas metodológicas emanadas desde la Carrera, y los Años Académicos se subordinaron directamente en su accionar metodológico a la misma y su labor de coordinación.

La selección de esta alternativa general de trabajo metodológico del Colectivo de Carrera, Colectivo de Disciplina y Colectivo de Año, fue sustentada a partir de comenzar a hacer funcionar metodológicamente a la Disciplina Principal Integradora como rectora del trabajo metodológico, este aspecto ha demostrado que las carreras que han contado con una estructura más sólida de esta disciplina y la tienen implementada, asumen esta alternativa con mayor disposición y son capaces de implementar con más facilidad el modelo basado en las relaciones Carrera - Disciplina - Año. También las premisas se han desarrollado más fuertemente cuando esta disciplina comienza a jugar su papel metodológico.

La definición de esta alternativa ha ayudado a la concreción actual de los Proyectos Educativos, que aunque comienzan a implementarse, al estar elaborada la estrategia ha sido más fácil entender el papel del Año en este contexto.

Una vez dados estos pasos se comienzan a concretar los planes de trabajo metodológico en cada uno de estos niveles estructurándose a partir de su encargo para definir sus objetivos y concretarlo en tareas metodológicas.

La experiencia desarrollada nos demostró en un plano cualitativo, que al aplicar los aspectos señalados en esta metodología, para elaborar la estrategia de trabajo metodológico aparecen en su concreción nuevas formas de trabajo metodológico como son: talleres didáctico - científicos de la Carrera, de las distintas disciplinas y talleres de trabajo educativo, donde los Años Académicos en vínculo con la Carrera efectúan un análisis de los enfoques educativos que realizan, relacionando lo instructivo y lo educativo a partir del modelo del profesional que se forma y en vínculo con las asignaturas del Año para darle su carácter multidisciplinario.

Por su parte en las disciplinas aparecen actividades metodológicas como los sistemas de clases abiertas con el fin de observar la dinámica del proceso docente educativo a través de un tema permitiendo esto el perfeccionamiento del sistema didáctico de las asignaturas en función del objetivo de la disciplina y en vínculo con el modelo del profesional.

Los Años Académicos, además de desarrollar actividades metodológicas de las que establece el Reglamento, incluyen también las clases abiertas de la asignatura integradora donde se observa la puesta en práctica real del tributo de cada asignatura y de los distintos procesos universitarios al objetivo de año en función del modelo del profesional.

Estos planes de trabajo se concilian con la coordinación de la carrera a fin de propiciar una adecuada distribución de actividades, coherente y flexible para los distintos niveles en relación con los procesos que deben ser ejecutarlos por los profesores y estudiantes.

La experiencia ha incluido la incorporación de los estudiantes a las acciones metodológicas de Carrera y Año Académico con muy buenos resultados en cuanto a lo que han aportado para el perfeccionamiento del proceso.

La metodología para la aplicación del modelo ha sido introducida en otros centros de Educación Superior de la provincia y en la Escuela Superior de Mercadotecnia en Medellín, Colombia.

La implementación de este modelo se hizo en estos centros en los niveles de Carrera, Disciplina y Año Académico siguiendo los pasos que se señalan en el epígrafe 3.2 de este capítulo.

Los resultados de la introducción de esta metodología a partir de la concepción del modelo elaborado nos demuestra que este último nos da las bases teóricas para desarrollarlo y redimensionar el trabajo metodológico del proceso docente educativo en la Educación Superior para el perfeccionamiento del proceso de formación de profesionales.

CONCLUSIONES DEL CAPITULO III.

- ◆ En esta parte de la investigación se logra establecer la relación entre el modelo teórico que se presentó y las posibilidades que éste tiene de proyectar en la práctica una metodología para su implementación en el desarrollo del trabajo metodológico, en correspondencia con la relación entre los componentes de cada nivel y de estos entre sí. Dicha metodología ayuda al redimensionamiento de este trabajo en la Educación Superior.
- ◆ Para implementar el modelo del trabajo metodológico del proceso docente educativo en los niveles de Carrera, Disciplina y Año se pueden definir varios pasos básicos que son:
 - a) Estudio diagnóstico de las necesidades de desarrollo del trabajo metodológico en los niveles de Carrera, Disciplina y Año Académico.
 - b) Determinación de los objetivos de trabajo metodológico.

- c) Establecimiento de premisas para lograr la relación problema - objetivo del trabajo metodológico.
 - d) Seleccionar las alternativas para el desarrollo del trabajo metodológico en estos niveles.
 - e) Elaboración del plan de trabajo metodológico de cada nivel y conciliación entre todos.
-
- ◆ En la implementación de la metodología en estos niveles del trabajo metodológico es importante la creación de un clima de comunicación entre todos los factores que en él intervienen, cada uno haciendo suyo y significativo el proceso en relación con su papel en cada instancia y de las relaciones de estos entre sí.
 - ◆ La concepción de esta metodología para la aplicación del modelo aunque no se ha hecho a partir de una experimentación ha comenzado a estructurarse en la Universidad de Pinar del Río y otros centros, determinándose a partir de su concepción las siguientes tendencias:
 - ⇒ existe una mayor claridad del papel metodológico de los niveles de carrera, disciplina y año constatando en la construcción de los planes metodológicos y las acciones concebidas en estos.
 - ⇒ el proceso docente educativo tiene la posibilidad de articularse más con los niveles de dirección metodológica, aunque se requiere de un reordenamiento de estos, sobre todo, de Departamentos y Facultades en relación con la dirección metodológica de las carreras.
 - ⇒ el clima institucional favorable al trabajo didáctico creado a partir de programas nuevos; con metodologías nuevas, de capacitación pedagógica a los profesores favorece la elaboración de estas estrategias y ayuda a conciliar la dimensión tecnológica y administrativa del trabajo metodológico.

CONCLUSIONES GENERALES

De acuerdo con el desarrollo que ha adquirido la Educación Superior en el mundo y la búsqueda de parámetros para elevar la eficiencia, eficacia y efectividad en la formación de profesionales que puedan contribuir al desarrollo sostenible de la humanidad, a través del diseño de modelos de formación integral, se hace necesario perfeccionar el trabajo metodológico de los procesos que en este nivel se desarrollan: docencia, extensión e investigación y establecer a través de éste, las relaciones entre ellos y una mayor contribución de todos a la integralidad de los egresados universitarios. El proceso docente educativo tiene especial atención, de acuerdo con sus características y el nivel de incidencia que tiene con respecto a la formación, en el contacto directo entre los sujetos que en él intervienen. El trabajo metodológico del proceso docente educativo debe ser perfeccionado para elevar la enseñanza y el aprendizaje en la Universidad a un estadio superior contribuyendo a conformar el modelo de Universidad del siglo XXI.

El desarrollo histórico de la Educación Superior Cubana a partir de la Reforma Universitaria de 1962 demuestra que desde ésta, se estructuraron las bases para el desarrollo del trabajo metodológico del proceso docente educativo, las que se fueron perfeccionando dando origen a un modelo pedagógico universitario cubano que sustenta el actual proceso docente educativo cuyo objetivo está orientado a alcanzar el tipo de profesional que aspira nuestra sociedad y cuyas características básicas son: su concepción sistémica, o sea, la integración de los componentes de dicho proceso y el establecimiento de relaciones entre estos, lo que ha marcado la organización didáctica desde el modelo del profesional, hasta las tareas docentes, con un enfoque derivador e integrador donde ejercen notable influencia los niveles del curriculum: Carrera, Disciplina y Año Académico. Este modelo pedagógico nos da la secuencia y correcta derivación de los objetivos terminales y de los objetivos por Disciplinas y Años, permitiendo la instrumentación de medios de medición a lo largo de todo el proceso, generando así condiciones para la descentralización de su dirección.

El perfeccionamiento permanente de este modelo pedagógico ha generado nuevas necesidades entre los grupos que integran los distintos niveles del trabajo metodológico del proceso docente educativo, más cercanos a la ejecución del proceso mismo: los

Colectivos de Carrera, Colectivos de Disciplinas y Colectivos de Año, sobre todo, de aclarar sus funciones desde la dimensión propiamente administrativa con las funciones de planeación, organización, regulación y control y desde su dimensión tecnológica en vínculo directo con la Didáctica, rama de la Pedagogía que sustenta esta dimensión administrativa. Las necesidades de esos grupos también se centran en buscar alternativas para evitar el solapamiento de funciones entre ellos y establecer las adecuadas relaciones entre los componentes del acto de coordinación del trabajo metodológico de este proceso en cada uno de esos colectivos y de todos entre sí para tributar más efectivamente al proceso de formación de profesionales. Esta cuestión demuestra la necesidad de perfeccionar este trabajo en dichos niveles.

La aparición en la actualidad , sobre todo a partir de la implementación de los Planes “C”, de nuevos conceptos que se introducen, como la Disciplina Principal Integradora y su aplicación en los planes de estudio, en una función de integración de contenidos (sistema de conocimientos, habilidades, valores) a lo largo de toda la carrera, y de correlación entre los componentes académicos, laboral e investigativo del mismo, y del Año Académico como célula del trabajo socio político en las universidades, obliga a redimensionar el trabajo metodológico del proceso docente educativo en los niveles de Carrera, Disciplina y Año, para lograr los objetivos de la Educación Superior en general, elevar su calidad y hacerse pertinente en cuanto al tipo de profesional que egresa de sus instituciones.

Con este enfoque del trabajo metodológico, se observa que puede permitir la optimización y el logro de los objetivos propuestos en el proceso docente educativo, utilizando un mínimo de recursos, pero cuya base teóricas es el carácter sistémico del mismo, apoyado en las Leyes de la Didáctica que nos da la estrategia de enseñanza aprendizaje a seguir, y que sus niveles más cercanos al proceso mismo y su ejecución son los del Colectivo de Carrera, los de Disciplina y Año(sin desconocer la existencia de otros no menos importantes) cada uno de ellos con un encargo propio pero interrelacionados. Y que la actividad que se realiza a través de éste, es gestionar la Didáctica, en un proceso que en su relación resuelve la contradicción entre la dimensión tecnológica y administrativa y entre los niveles.

De esta forma el trabajo metodológico del proceso docente educativo debe establecer las bases del proceso de formación de profesionales a través de la enseñanza y el aprendizaje en el objeto que es el proceso docente educativo y cuyo objetivo es optimizar el mismo en la Universidad para lograr efectividad, eficiencia y eficacia en la formación de profesionales, con un enfoque estratégico, que ubique la adecuada correspondencia entre la dimensión administrativa y tecnológica de éste. El mismo tiene componentes que van desde su encargo o problema, su objetivo, contenido, métodos y resultados que interrelacionados conforman un sistema de trabajo metodológico que se deriva en sus distintos niveles, dándonos la posibilidad de identificar las funciones de cada uno de ellos en relación con su objeto que es el proceso docente educativo y sus posibles relaciones.

Así el Colectivo de Carrera tiene la función de optimizar el proceso docente educativo a nivel del modelo del profesional y plan de estudio cuyo contenido es la Didáctica de la profesión y para lograrlo han de realizar acciones metodológicas colectivas de acuerdo con el modelo establecido que tributan a elevar la calidad del futuro egresado, esta función le permite establecer la relación entre el modelo del profesional y las diferentes disciplinas docentes, entre la lógica de la profesión y la lógica de las ciencias vinculadas a ésta y entre el modelo del profesional y los objetivos de cada año académico. La existencia aquí de una **Disciplina Principal Integradora es clave para lograr estas interrelaciones sirviendo de eje conductor y rector del proceso de trabajo metodológico** con incidencia directa en cada año y a través de cada disciplina.

El Colectivo de Disciplina funciona metodológicamente para dar respuesta a la construcción de las didácticas específicas en vínculo con el modelo del profesional y ejecuta acciones de coordinación que permiten instrumentar la metodología de la enseñanza de una especialidad dada, elevando la calidad del profesional a través de sus campos de acción y esferas de actuación. Este trabajo permite establecer la lógica de la ciencia y la lógica de la profesión a nivel disciplinario o de determinada rama del saber, entre la disciplina y la carrera, entre las distintas asignaturas y los temas con respecto a esa disciplina, entre las asignaturas y los años académicos, en vínculo con lo que aporta la dirección de la Disciplina Principal Integradora a través de las

asignaturas integradoras de cada año académico, que la perfeccionan en función de los objetivos de éstas.

El trabajo metodológico del proceso docente educativo en los Años Académicos, por su parte, tienen la función de trazar las estrategias del desarrollo personal del estudiante en el sentido científico-técnico, ético profesional y humano, en relación con otros procesos y aspectos formativos en unidad absoluta entre lo instructivo y lo educativo, sus acciones metodológicas estarán encaminadas a instrumentar el proceso docente educativo en relación directa con los objetivos del modelo del profesional y los distintos objetivos parciales que brindan las asignaturas de diversas disciplinas del plan de estudio al objetivo del año académico y de éste hacia ellos a través de las asignaturas integradoras pertenecientes a la Disciplina Principal Integradora. De esta forma el trabajo metodológico del Año Académico nos da las relaciones entre él y el curriculum, entre él y el Colectivo de Carrera, entre la lógica de la formación personal y la formación profesional, entre el Año Académico y la Disciplina Principal Integradora a través de las asignaturas integradoras, entre los profesores y los estudiantes, donde estos logran un papel cada vez más protagónico, entre los distintos procesos universitarios y entre la instrucción y la educación. Por todo ello se constituye en célula del trabajo metodológico.

Las funciones e interrelaciones entre estos niveles demuestran que por los nuevos enfoques del proceso docente educativo y la concepción actual de la enseñanza y el aprendizaje, el trabajo metodológico en este proceso debe ser compartido por profesores y estudiantes que forman parte de los componentes personales de éste, aportando ambos al trabajo metodológico en sus distintos momentos y niveles.

La definición de los componentes del trabajo metodológico en cada uno de estos niveles y las relaciones que de ellos emanan nos permiten determinar que el modelo de trabajo metodológico redimensionado a partir de aquí, funciona de acuerdo con su objetivo, pudiendo trabajarse desde el Colectivo de Carrera, al de Disciplina y Año, derivándose estas estructuras e integrándose, del Colectivo de Año a través de las Disciplinas a la Carrera, que el factor clave de esta integración es la Disciplina Principal Integradora como rectora del trabajo metodológico y el Año Académico como célula,

logrando para ello una adecuada preparación pedagógica del claustro que favorezca este trabajo y que ayude a crear un clima institucional favorable al trabajo didáctico.

La estructuración de dicho modelo ayuda a plantearse una metodología para la implementación de éste en las universidades que permita el establecimiento de relaciones adecuadas entre estos tres niveles condicionando un proceso de comunicación e interconexión entre sus distintos procesos, permitiendo al trabajo metodológico el perfeccionamiento hasta la base en sus componentes personales: profesor y estudiante, del modelo del profesional que se forma de acuerdo con los intereses sociales.

La introducción de este modelo como experiencia, (no como experimento), en la Universidad de Pinar del Río, ha permitido ir perfeccionando los modelos de formación del profesional implícitos en los Planes de Estudio y Programas, aún en carreras en que no se confeccionan dichos planes, sino que estos provienen de una Comisión Nacional, lo que ha sido posible a partir de esta propia investigación, que ha propiciado un vasto Programa de Capacitación a Docentes en Pedagogía de la Educación Superior y un clima institucional favorable a este trabajo y con lo que se ha logrado hacer más sistémico e integrador el trabajo metodológico en los niveles de Carrera, Disciplina y Año Académico.

A.- FUENTES CITADAS

1. 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.
2. UNESCO (1995). Documento de Política para el Cambio y Desarrollo de la Educación Superior. París. Francia. p 29.
3. Alvarez de Zayas Carlos M. (1996). La Universidad como Institución Social. Universidad Andina Francisco Javier de Sucre. Bolivia. p 12.
4. Tunnermann Bernheim Carlos (1996). La Educación Superior en el umbral del siglo XXI. Colección Respuestas. Ediciones CRESALC/UNESCO. Caracas. Venezuela p 66.
5. Alvarez de Zayas Carlos M. Ob. Cit. p 16.
6. Alvarez de Zayas Carlos M. (1992). La escuela en la vida. La Habana. p 10.
7. Tunnermann Bernheim Carlos. Ob Cit. pp 83-84.
8. Consejo Superior de Universidades (1962). La Reforma de la Enseñanza Superior en Cuba. La Habana. p 1.
9. Consejo Superior de Universidades . Ob. Cit. p 20.
10. Consejo Superior de Universidades. Ob. Cit. p 20.
11. Consejo Superior de Universidades. Ob. Cit. p 21.
12. Estudio Diagnostico y Análisis Cualitativo y Cuantitativo. Sistema Universitario. Periodo 1959-1971. Dirección de Desarrollo.
13. Reglamento del trabajo docente metodológico. Resolución ministerial No. 260/91. La Habana. Ministerio de Educación Superior.
14. Proyecto de resolución para la aplicación de la política aprobada para el perfeccionamiento de la dirección del P.D.E. Ministerio de Educación Superior. Dirección de Formación de Profesionales (16/10/97).
15. Vecino Alegret Fernando. Ob. Cit. p 18.
16. Orozco Silva Carlos Dario (1997). Pedagogía de la Educación Superior y formación en valores. Magister en Dirección Universitaria. M.D.U. Universidad de los Andes. Santa Fe de Bogotá. D.C. p 49.
17. Vargas Jimenez Sirio Antonio (1996). El diseño curricular y las expectativas educativas en el umbral del siglo XXI. En Memorias del Seminario Internacional

- Filosofía de la Educación Superior. Transformación de la Universidad siglo XXI. Universidad de Antioquia. Medellín. P 66.
18. Alvarez de Zayas Carlos M. (1995). La escuela de excelencia. Monografía. Dirección de Formación de Profesionales. Ministerio de Educación Superior de Cuba. p 9.
 19. 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 Siglo XXI. Universidad de Antioquia. Medellín. Colombia. p 78.
 20. Orozco Silva Carlos Darío . Ob.Cit. p 51.
 21. Vecino Alegret Fernando (1983). Tendencias en el desarrollo de la Educación Superior en Cuba. Significado del trabajo didáctico. Tesis doctoral. pp 76-77.
 22. Alvarez de Zayas Carlos (1995). La escuela de excelencia. Monografía. Dirección de Formación de Profesionales. Ministerio de Educación Superior de Cuba. p 67.
 23. Alvarez de Zayas Carlos. Ob. Cit. p 67.
 24. Reglamento de trabajo docente metodológico. Resolución ministerial 180/88. Artículo No.1.
 25. Ministerio de Educación Superior (1997). Labor educativa y política ideológica con los estudiantes. Habana. p 20.

- OTRAS FUENTES CONSULTADAS

1. Alarcón Rodolfo y Alvarez Carlos. (1995) Revolución y Educación Superior en Cuba. Ministerio de Educación Superior. Monografía. La Habana.
2. Alvarez 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.
3. _____ (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.
4. _____ (1992) La escuela en la vida. La Habana.
5. _____ (1995) Pedagogía Universitaria: una experiencia cubana. Curso Pre evento. Congreso Internacional Pedagogía 95. La Habana.
6. _____ (1996) La Universidad como Institución Social. Universidad Andina Francisco Javier de Sucre. Bolivia.
7. _____ (1995) La escuela de excelencia. Monografía. Dirección de Formación de Profesionales, Ministerio de Educación Superior de Cuba. La Habana.
8. _____ (1996) El diseño curricular en la Educación Superior Cubana. Revista electrónica Pedagogía Universitaria. DFP-MES.Cuba. Vol.1. No.2.
9. Alvarez 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.
10. Amengual S.A. (1978). Reflexiones sobre la fundación de la Universidad. Revista Estudios Sociales. No.16. CPU. Santiago de Chile.
11. Anderson, G.L. (1989) Critical Ethnography in Education: Origins, current status, and new Directions. Review of Educational Research. Vol. 59 (3).
12. Arismendi Octavio (1994). Seis propuestas para el próximo milenio. En: Reinversión de la Universidad. Propuesta para soñadores. Santafé de Bogotá. ICFES.
13. Ashby, E. Second Edition: The university ideal. In the center magazine. Vol. VI. No.1. January/february 1973.

14. Autores varios (1991). Las reformas de la educación: experiencias y perspectivas. UNESCO. París.
15. Basave Fernández del Valle, A (1971) Ser y quehacer de la universidad. Universidad Autónoma de Nuevo León. México.
16. Banco Mundial (1995) La enseñanza superior: las ciencias derivadas de la experiencia. Banco Mundial. Washington D.C.
17. Barco S. (1988). Estado de la Pedagogía y la Didáctica. Revista Argentina de Educación. No.12.
18. Benítez Cárdenas Francisco y otros (1997). La calidad de la Educación Superior Cubana. En Revista Cubana de Educación Superior. No.1. Vol.XVII.
19. Becher Soares M. (1985). Didáctica, una disciplina en busca de su identidad. Ande. No.9. Brasilia.
20. Bandy, A.S. (1973). Dominación y extensión universitaria. Universidades. No.51. UDUAL. México.
21. Borrego S. (1981). Más allá del curriculum. Simposio permanente sobre Universidad. Bogotá. ASCUN.
22. Borrero Cabal Alfonso (1993). The University as an Institution Today UNESCO. Publishing, París.
23. Bok Perek (1992). Educación Superior. Editorial El Ateneo, Buenos Aires.
24. Boyd. William y King De mund J. (1997). Historia de la Educación. Editorial Huermul, S.A. Buenos Aires.
25. Brezinca, Wolfgang (1990). Conceptos básicos de la ciencia de la educación. Herder. Barcelona.
26. Bronscean, G. (1993). Los diferentes roles del maestro. En Porra, C y Saiz, I . Didáctica de Matemáticas. Pridas. Buenos Aires.
27. Bunge Mario (1980). Epistemología. Ariel. Barcelona. España.
28. Buarque Cristovam (1991). La Universidad en la frontera del futuro. Editorial de la Universidad Nacional de Costa Rica.
29. Carrier, Herre (1977). Misión Futura de la Universidad. Edit. Ateneo. Buenos Aires.
30. _____ (1975). Misión de la Universidad en la Sociedad. En Universidades. No.60. UDUAL. México.

31. Camilloni Alicia R.W. (1993). Epistemología de la Didáctica de Ciencias Sociales en Aisember Beatriz y Alderoqui Silvia. Didáctica de las ciencias sociales. Paidós. Buenos Aires.
32. Centro Interuniversitario de Desarrollo. (1993). Innovación en la Educación Universitaria. En América Latina. CINDA. Santiago de Chile.
33. Corona Leonel (1991). Los enfoques en la prospectiva. Revista Perfiles Educativos. No.8. 51-52. Enero-junio. Universidad Nacional Autónoma de México. Centro de Investigaciones y Servicios Educativos. México D.F.
34. Compayré Gabriel (1906). Herbart y la educación por la instrucción. El monitor de la educación común. Buenos Aires.
35. Contreras Domingo J. (1990). Enseñanza, curriculum y profesorado. Akal/universitario. Madrid.
36. _____ (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.
37. Colectivo de autores CEPES (1993). Cuba: La Educación Superior y el alcance de una reforma. Editorial Félix Varela. La Habana.
38. Colectivo de autores (1993). Objeto y método de la pedagogía. Departamento de pedagogía. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. Medellín.
39. Colectivo de autores (1980). Estudio diagnóstico del desarrollo de la Educación Superior en Cuba. Período 1959-1980. Ministerio de Educación Superior. La Habana.
40. 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.
41. Costejón J, Cardá R. y otros (1991). La enseñanza universitaria. Diseño y evaluación, Universidad de Alicante. España.
42. Consejo Superior de Universidades (1962). La reforma en la Enseñanza Superior en Cuba. La Habana.
43. Comenio, Juan Amos (1971). Didáctica Magna. Editorial Porrúa S.A. México.
44. Chevallard, Y (1985). La Transposition Didactique. La Pensée Sauvage. París.
45. Demo Pedro (1994). Crise do paradigma da Educação Superior. Revista Educação Brasileira. 16 (32) 15-48. CRUB. Brasília.

46. Decamelloni Alicia N. y otros (1996). Corrientes didácticas contemporáneas. Editorial Paidós. Buenos Aires.
47. De Tizzanos Aracellis (1984). ¿Por qué un movimiento pedagógico?. En Educación y Cultura . No.1. Julio. Bogotá.
48. Díaz Barriga A. (1985). Didáctica y curriculum. Ediciones Nuevomor. México D.F.
49. 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.
50. 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.
51. Escotet Miguel A. (1992). Aprender para el futuro. Alianza Universidades. Alianza Editorial. Madrid.
52. _____ (1993). Tendencias, Misiones y Políticas de la Universidad. Mirando al futuro. Editorial de la Universidad Centroamericana de Managua. Nicaragua.
53. _____ (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.
54. Fariñas León Gloria. (1995) Maestro: Una estrategia para la enseñanza. Edit. Academia. Habana.
55. Fichte J.T. y otros (1959). La idea de la Universidad en Alemania. Suramericana. Buenos Aires.
56. Fichont M. (1980). La epistemología. En Chatel-Ant. H. Historia de la Filosofía. Espasa Calpe. Tomo IV.
57. Frondizi Risieri (1972). La Universidad en un mundo de tensiones. Deslinde. UNAM. México.
58. Fleming F. (1990). Políticas públicas en una era postliberal. Reforma y reconstrucción educativa para la década del 90. En Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. 22. UNESCO.

59. Flores Rafael (1989). Pedagogía y Verdad. Edit. Secretaría de Educación y Cultura. Medellín.
60. Fuentes H. y otros (1993). Modelo de organización del process 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.
61. _____ (1997). Fundamentos didácticos para un proceso de enseñanza-aprendizaje participativo. Centro de Estudios Manuel F. Gran. Monografía. Santiago de Cuba.
62. 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.
63. García Inga Miriam L. (1997). Maestro investigador: Desarrollo y evaluación de la inteligencia, Talento y creatividad. Instituto Pedagógico Latinoamericano. IPLAC. Pedagogía/97.
64. Gardner H. y otros (1994). Teaching for Unders Tanding Within and Acroos the Disciplines. In Educational Leadership. Vol. 51. No.5. Virginia. Estados Unidos.
65. Gimeno Sacristán J. (1978). Explicación y Utopía en Ciencias de la Educación. En Escolano y Otros. Epistemología y Educación. Editorial Sígueme. Madrid.
66. _____ (1988). El curriculum: Una reflexión sobre la práctica. Edit. Morata. Madrid.
67. _____ (1992). Comprender y transformar la enseñanza. Edit. Morata. Madrid.
68. _____ (1986). Teorías de la enseñanza y desarrollo del curriculum. Edit. REI. Buenos Aires.
69. Giroux H. (1990). Los profesores como intelectuales. Paidós. Barcelona.
70. Gómez Oyarzún G. (1976). La Universidad. Sus orígenes y evolución. Deslinde. UNAM. México.
71. González L. E. (1993). Innovación en la Educación Universitaria en América Latina. CINDA. Chile.
72. González Otmara (1992). El planeamiento curricular en la Educación Superior. CEPES. Editorial EMPES. La Habana.

73. González Pérez M. (1979). Perfeccionamiento de los planes y programas de estudio en la Educación Superior. Ministerio de Educación Superior. La Habana.
74. González Maena Sergio (1995). Pensamiento complejo. En torno a Edgar Morín. América Latina y los procesos educativos. Colección Mesa Redonda. Editorial Magisterio. Colombia.
75. González Jorge y Martín Elvira (1977). Desarrollo del sistema de la Educación Superior en Cuba. Revista Praga (4) 3-9.
76. Gramsci Antonio (1985). Educación y Sociedad. Tarea. Lima. Perú.
77. 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.
78. 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.
79. Haskins Ch. H. (1959). The Rise off the Universities. New York.
80. Heitger Mariar (1990). Sobre la necesidad de una pedagogía sistémica. Revista Educación No.42. Colombia.
81. Heidegger Martin (1989). La autoafirmación de la Universidad Alemana. Tecnos. Madrid.
82. Henry Janne (1973). La Universidad Europea en la sociedad. En Perspectivas. Vol. 3. No.4. Santillana. UNESCO.
83. Henríquez Ureña Pedro (1969). Universidad y Educación. UNAM. México.
84. Horruitiner P. (1994). Fundamentos del Diseño Curricular en la Educación Superior Cubana. ISPJAM. Monografía.
85. Hunmel C. (1978). La Educación hoy frente al mundo del mañana. Voluntad/UNESCO. Bogotá.
86. 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.
87. Iaies G. (1992). Didácticas especiales. Edit. Aique. Buenos Aires.
88. Ibañes Martín José A. (1987). El problema del contenido del currículo. Un primer acercamiento desde la Filosofía de la Educación. En Curriculum y Educación. Editorial CEPE S.A. Barcelona España.
89. Joyse B. (1985). Modelos de enseñanza. Editorial Anaya. Madrid.

90. Josef Speck (1981). Conceptos fundamentales de Pedagogía. Herder. Barcelona.
91. Kaplan Marcos (1994). Crisis y reforma de la Universidad. En Universidad Contemporánea. Racionalidad política y vinculación social. Centro de Estudios sobre la Universidad. UNAM. Edit. M.A. Porrúa. México D.F.
92. Kootzl O' Donnell (1988). Administration. Octava Edición. Edición M.C Graw-Hill/Interamericana de México. D.F.
93. Lazo Machado Jesús (1994). Universidad-Sociedad. Curso Internacional de Maestría en Educación Superior. Universidad Andina "Simón Bolívar". SUCRE. Bolivia.
94. Larroyo Francisco (1950). Historia General de la Pedagogía. Editorial Porrúa S.A. México.
95. Levi-Strauss C. (1978). Criterios científicos de las disciplinas sociales y humanas. Cuadernos teorema. Valencia.
96. Lidwin Edith (1993). Las configuraciones didácticas de la enseñanza universitaria: Las normativas metaanalíticas. En Revista del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación. Año II. No.3. Diciembre. Facultad de Filosofía y Letras UBA.
97. London H. I. (1987). Death of the University. In the. Futurist. May-june.
98. Mardones J.M. y Ursua N. (1988). Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales. Edit. Fontamara. México.
99. Martín Savina Elvira (1976). La red del subsistema de Educación Superior Cubana. Revista Praga 20-24.
100. _____ (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.
101. Mayor F. (1996). Prefacio Documento de Política para el cambio y desarrollo de la Educación Superior. UNESCO. París.
102. _____ (1987). Mañana siempre es tarde. Escasa Calpe. Madrid.
103. Mejia Recored Tirso (1981). La Universidad en la Historia Universal. Editorial de la Universidad Autónoma de Santo Domingo. República Dominicana.
104. Medina Echavarría José (1967). Filosofía, Educación y Desarrollo. Siglo XXI. Editores S.A. México.

105. Ministerio de Educación Superior (1972). Estudio diagnóstico y análisis cualitativo y cuantitativo. Sistema Universitario. Período 1959-1971. Dirección de Desarrollo. La Habana.
106. _____ (1977). Reglamento del trabajo docente metodológico. Resolución Ministerial No.95-77. La Habana.
107. _____ (1979). Reglamento del trabajo docente metodológico. Resolución Ministerial No.220/79. La Habana.
108. _____ (1983). Reglamento del Trabajo Docente Metodológico. Resolución Ministerial No.115/82 y 150/83. La Habana.
109. _____ (1985). Aspectos fundamentales del sistema de superación de los profesores de la Educación Superior. Dirección de Postgrado. La Habana.
110. _____ (1997). Enfoque integral de la labor educativa y político-ideológica con los estudiantes. Editorial Félix Varela. La Habana.
111. _____ (1988). Reglamento del trabajo docente metodológico. Resolución Ministerial No.180/88. La Habana.
112. _____ (1991). Reglamento del Trabajo Docente Metodológico. Resolución Ministerial No 260/91.
113. _____ (1976). Proyecto para la organización y desarrollo de la Educación Superior.
114. _____ (1985). Documento base para la elaboración de los planes de estudio "C". Dirección Docente Metodológica. La Habana.
115. _____ (1990). Breve información sobre la Educación Superior en Cuba. Pedagogía 90'. Palacio de las Convenciones. La Habana.
116. Morin Edgar (1981). Pour Sortir du Xxeme siecle. Edit. Natham. París.
117. _____ (1991). Un nouveau commencement. Edit. Du Sevil. París.
118. _____ (1994). Introducción al pensamiento complejo. Gelisa. Barcelona.
119. _____ (1984). Ciencia con Conciencia. Edit. Antropos. Barcelona.
120. Moore Tw (1987). Introducción a la Filosofía de la Educación Ed. Trillas. México.
121. Nassif Ricardo (1983). Teoría de la Educación. Edit. Cincel-Kapeluz. Madrid.
122. Newman J.H. (1946). Naturaleza y fin de la Educación Universitaria. Edit. Espasa. Madrid.

123. Notario de la Torre Angel (1995). Temas sobre Didáctica de la Educación Superior. Boletín Técnico No.30. Universidad Autónoma de Chapingo. México.
124. OEA (1994). Education Equity and Economie. Competitiveness in y the Americas. An inter-american. Dialogue. OEA.
125. Ortega y Gacett (1965). Misión de la Universidad y otros ensayos afines. Revista de Occidente .4ta. Edición. Madrid.
126. 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.
127. _____ (1994). Universidad, Modernidad. Desarrollo Humano. UNESCO-CRESALC, Caracas. Venezuela.
128. 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.
129. Pallán C. (1994). El programa nacional de superación académica. Revista Educación Superior. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. México.
130. Pascual Antonio V. (1988). Clasificación de valores y desarrollo humano: estrategias para la escuela. Edic. Narcea S.A.. Madrid.
131. Peña Luis Bernardo (1990). La formación general. Simposio Permanente sobre Universidad. ASCUN. Bogotá.
132. Pérez Correa Fernando y otros (1981). La Universidad del Futuro. UNAM. México.
133. Pestalozzi Juan E. (1927). Canto de Cisne. Edic. de la Lectura. Madrid.
134. Piaget Leon (1970), Naturaleza y métodos de la epistemología. Edit. Patio. Buenos Aires.
135. Papkewitz T. (1987). Ideología y formación social en la formación del profesional: profesionalización e intereses sociales. Rev. Educación. No. 285. Madrid.
136. Papper. Korl (1976). La lógica de la investigación científica. Edit. Tecnos. Madrid.
137. Quiraza A.P. (1992). El proceso educativo según Paulo Freire y Enrique Pichón Riviere. Edic. Circo. Buenos Aires.
138. Remedi, V.E. (1987). Construcción de la estructura metodológica. En aportaciones a la Didáctica de la Educación Superior. UNAM-ENEP. Iztacala. México D.F.

- 139.Rivas Balboa Celso (1995). Paradigma alternativo instruccional de Educación Avanzada. Universidad Simón Bolívar de Caracas. Venezuela. I Taller Internacional sobre Educación Avanzada.
- 140.Rodríguez Carlos R. (1962).La reforma Universitaria. Tomado de Cuba Socialista. Año II. No. 6. La Habana.
- 141._____ (1984). Intervención en ocasión de recibir el título de profesor de mérito. La Habana.
- 142._____ (1984). Palabras en los sesenta Ediciones políticas. Edit. C. Sociales. La Habana.
- 143._____ (1987). Ser profesor. En Revista Alma Mater. La Habana.
- 144.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.
- 145.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.
- 146.Rodríguez A. (1974). El Método: Factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica. En Revista de Ciencias de la Educación. Año IV. No.12. Buenos Aires.
- 147.Roths Harmin S.B. (1967). El sentido de los valores y la enseñanza. Editora Hispanoamericana. México.
- 148.Rugarcía A. (1994). La evaluación de la función docente. Revista Educación Superior. Asociación nacional de Universidades e Instituciones de la Educación Superior. Julio-septiembre.
- 149.Ruíz 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.
- 150.Schuwab. J. (1983). Un lenguaje práctico como lenguaje para el curriculum en Sacristan J. La Enseñanza, su teoría y su práctica. AKAL Universitaria.
- 151.Soría Oscar (1993). Dilema entre el saber, poder y querer ¿Una nueva Universidad para el Siglo XXI?. En Revista Iberoamericana de Educación No.3.
- 152.Souto M. (1993). Hacia una didáctica de lo grupal. Editora Miño y Dávila. Buenos Aires.

- 153.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.
- 154.Stinhouse K.(1984). Investigación y Desarrollo del curriculum. Editora Morata. Madrid.
- 155.Stolik D y otros. (1978). Propuesta de diseño del sistema de superación de cuadros científico-pedagógicos (Documento interno). Ministerio de Educación Superior. La Habana.
- 156.Talizina N.F. (1985). Conferencia sobre los fundamentos de la enseñanza en la Educación Superior. U.H. La Habana.
- 157.Torres M. (1985). Tenencias actuales en la preparación de los especialistas de la Educación Superior Cubana. Tesis de candidatura. Ministerio de Educación Superior La Habana.
- 158.Torres Jurjo (1994). Globalización e interdisciplinariedad. El curriculum integrado. Ediciones Morata S.L. Madrid.
- 159.Tünermamm Beraheim Carlos (1995). La Educación Permanente y su impacto en la Educación Superior. UNESCO. París.
- 160._____ (1996). La Educación Superior en el umbral del Siglo XXI. Colección Respuestas. Ediciones CRESALC/UNESCO..Caracas.
- 161._____ (1992). Universidad: Historia y Reforma. Editorial Universidad Centroamericana. OCA. Managua.
- 162._____ (1991). Historia de la Universidad en América Latina (de la época colonial a la Reforma de Cordova). Colección aula. Editora Universitaria Centroamericana. EDUCA. San José.
- 163._____ (1997). Aproximación histórica a la Universidad y su problemática actual. Magister en Dirección Universitaria. MDU. Universidad de Los Andes. Santa Fé de Bogotá D.C.
- 164.UNESCO (1995). Documentos de políticas para el cambio y el desarrollo en la Educación Superior. UNESCO. París
- 165._____ (1996). La Educación Superior y el conjunto de sistemas educativos. CRESALC. La habana.
- 166._____ (1982). La formación pedagógica y profesional del personal universitario. Revista No.43.

- 167.Varona Enrique José (1919). La reforma de la enseñanza superior. Agosto 6 de 1900. Universidad de La Habana. Bosquejo Histórico del Siglo XX.
- 168.Vargas Antonio (1996). Conferencias sobre Didáctica de la Educación Superior. Centro de Estudio de la Educación Superior Agropecuaria (CEESA). ISCAH.
- 169._____ (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.
- 170.Vecino Alegret Fernando (1997). La Educación Superior en Cuba. Historia, Actualidad y Perspectivas. En Revista Cubana de la Educación Superior. No.1. Vol. XVII.
- 171._____ (1980). Palabras de apertura en la Inspección General de la Universidad de La Habana. Abril 18. Habana.
- 172._____ Consideraciones sobre el trabajo metodológico en los CES . Folleto No.1.
- 173._____ (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.
- 174._____ (1983). La Educación Superior: sus objetivos, métodos para lograrlos. Cuba Socialista. No.5.Febrero. La Habana.
- 175.Versuri H. (1993). Evolución académica. Documentos Columbus sobre gestión universitaria. Vol. 1-2.
- 176._____ (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. Kingston.
- 177.Viera R. (1994). Ingeniería de procesos. Caracterización de una disciplina integradora. ISPJAM. Santiago de Cuba.
- 178.Von Cube Felix (1990). La ciencia de la educación CEAC. Barcelona.
- 179.Weiler Hons N. (1991). La política internacional de la producción de conocimientos y el futuro de la Educación Superior en nuevos contextos y prospectivas. 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.
180. Wiber Max (1972). La racionalización de la Educación y el entrenamiento especializado. Ensayo de Sociología Contemporánea. Madrid.
181. _____ (1991). El sentido ético de la cátedra. En Bonrecchio Claudio. El mito de la Universidad. México.
182. Young Robert (1993). Teoría crítica de la Educación y discurso en el aula. Paidós. Barcelona.
183. Zuluaga Olga Lucía (1988). Pedagogía, Didáctica y Enseñanza. Revista Educación y Cultura No.14. Bogotá.

ANEXO No 1

GUIAS DE ENTREVISTAS GRUPALES.

Nota Aclaratoria:

Estas llamadas entrevistas grupales fueron desarrolladas en forma de talleres aplicando principios de la investigación-acción participativa con el fin de obtener información para el diagnóstico de esta investigación y para en esa misma dinámica ir cambiando o transformando el modelo de trabajo metodológico que proponemos en el Cap. II.

Resultó además muy interesante el proceso de ejecución de estos talleres que se hicieron en forma de una capacitación pedagógica, terminando de discutirse a nivel grupal las problemáticas aquí planteadas.

Los resultados mas factibles aquí fueron en el orden cualitativo resultando difícil cuantificar la riqueza de los aportes hechos.

Las siglas que aparecen en los cuestionarios identificadas como TM y PDE corresponden a las denominaciones de trabajo metodológico y proceso docente educativo respectivamente.

ANEXO 1.1

Aspectos fundamentales sobre los que se basó la ENTREVISTA GRUPAL a profesores de la UPR.

1. ¿Qué es para usted el trabajo metodológico y didáctico en las universidades?
2. ¿Cómo se adapta el actual reglamento de T.M. a las nuevas exigencias de la dirección del P.D.E que surgen a partir de la aplicación de los Planes C?
3. ¿Cuáles son los niveles que usted cree son básicos en el desarrollo del T.M.?
4. Enumere a través de una lluvia de ideas las dificultades fundamentales para desarrollar el T.M a nivel de:
 - carrera
 - disciplina
 - año académico
5. ¿Cómo ve usted el desarrollo de la actual tipología del T.M ? Sugiera algún otro tipo para llevarlo a efecto con mayor eficiencia a niveles de carrera, disciplina y año.
6. ¿Cuáles son a su juicio las funciones fundamentales del T.M en la carrera, disciplina y año?
7. ¿Cómo pudieran establecerse las conexiones metodológicas entre la carrera, la disciplina y el año que tributen al perfeccionamiento del P.D.E.?
8. Los estudiantes, deben formar parte del trabajo metodológico del P.D.E. ¿Por qué?
9. ¿Cuáles son las principales dificultades de un profesor para enfrentar las tareas del trabajo metodológico siendo a su vez miembro de un colectivo de año, de un colectivo de disciplina y de un colectivo de carrera.?

10. ¿Qué significado metodológico usted le atribuye a la existencia de una disciplina principal integradora en cada carrera.?
11. ¿Considera adecuada su capacitación pedagógica y didáctica para asumir los retos que se le imponen a la Educación Superior a las puertas del siglo XXI? ¿Por qué?
12. ¿Cómo debe ser enfocada hoy la preparación pedagógica y didáctica para ejecutar un eficiente y eficaz trabajo metodológico del P.D.E en las universidades.?

ANEXO 1.2

Cuestionario de la Entrevista Grupal a J' de Colectivos de año efectuada en la UPR.

1. ¿Es el colectivo de año un pilar del T.M en la universidad? ¿Por qué?
2. ¿Cuáles son las funciones fundamentales en el orden metodológico del año académico?
3. ¿Qué relaciones metodológicas puedes establecer entre el año académico, las disciplinas docentes y la carrera?
4. Enumere a través de una lluvia de ideas las dificultades fundamentales que usted tiene para desarrollar el T.M en el colectivo de año que usted dirige.
5. ¿Cuáles son los tipos de actividad metodológica que mas se adecuan al trabajo del colectivo de año?
6. ¿Qué nivel de incidencia tiene su preparación didáctica al dirigir el T.M en el año académico? ¿Dónde y en qué necesitaría capacitarse con mas profundidad?
7. ¿Qué papel le confiere usted desde el punto de vista metodológico a la presencia de una asignatura principal integradora del año que a su vez pertenece a la disciplina principal integradora de su carrera?
8. ¿ Considera a los estudiantes como componentes personales del trabajo metodológico del P.D.E ¿Por qué?

ANEXO 1.3

Cuestionario de Entrevista Grupal a jefes de Disciplinas Docentes efectuadas en la UPR.

1. ¿Cuál es el papel de la disciplina docente en el trabajo metodológico del P.D.E en la carrera?
2. ¿Qué relaciones metodológicas deben establecerse entre el año académico y la carrera para que las funciones metodológicas de la disciplina docente puedan cumplirse?
3. ¿Cuáles serían las dificultades fundamentales que usted tiene para dirigir el trabajo metodológico del P.D.E desde su disciplina?
4. ¿Considera su capacitación didáctica apropiada para dirigir el colectivo de disciplina hacia sus objetivos metodológicos? ¿Por qué?
5. ¿Qué necesidades de capacitación didáctica usted necesitaría para dirigir ese colectivo de disciplina hacia su función metodológica.?

ANEXO 1.4

Cuestionario de Entrevista Grupal a Jefes de Colectivos de Carrera efectuada en la UPR.

1. Defina el trabajo metodológico que debe desarrollar el colectivo de carrera.
2. ¿En el trabajo metodológico del PDE a nivel institucional que lugar le atribuyes al colectivo de carrera?
3. ¿Qué componentes personales deben formar parte del trabajo metodológico del PDE a nivel de carrera?. Especifique como ve al estudiante en este contexto.
4. ¿Qué tipología considera la más adecuada a las funciones metodológicas de la carrera?
5. Enumere a través de una lluvia de ideas las dificultades fundamentales que usted tiene para desarrollar el T.M en la carrera.
6. ¿Cómo incide su preparación didáctica para ejercer la labor de dirección de la carrera? ¿Cuáles serían sus necesidades fundamentales en cuanto a capacitación pedagógica?
7. ¿Qué papel metodológico le confiere a la existencia de una disciplina principal integradora a nivel de la carrera?

ANEXO 1.5

Cuestionario grupal a estudiantes de la UPR.

1. ¿Conoces los términos de trabajo metodológico y trabajo didáctico en la Universidad? ¿Qué sabes al respecto?
2. Considera que usted debe participar en el trabajo metodológico del PDE en la universidad? ¿De qué forma?
3. En qué niveles considera que usted puede aportar más al trabajo metodológico en la Universidad y por qué: a nivel de carrera, a nivel de disciplinas docentes y a nivel de año académico.
4. En la dirección del PDE dónde considera que es más importante su participación:
 - * En la Planificación del PDE.
 - * En la Organización del PDE.
 - * En el Desarrollo del PDE.
 - * En el Control del PDE.Explique en qué proporción usted asume la dirección del PDE en cada función con respecto a los profesores.
5. ¿Qué obstáculos cree usted se deben vencer para que los estudiantes universitarios formen parte real del T.M.?
6. ¿Considera que puede darse algún tipo de capacitación al estudiante universitario para trabajar metodológicamente en el PDE.?
7. ¿Cómo quisieras que se te preparara para asumir realmente y no formalmente esta tarea?

ANEXO No. 2

NÚMERO DE TALLERES EFECTUADOS Y DE PARTICIPANTES EN LA APLICACIÓN DE LAS ENTREVISTAS GRUPALES.

TALLERES CON PROFESORES:

Total de profesores	Talleres realizados	Participantes	%
286	8	242	84,6

TALLERES CON JEFES DE AÑOS ACADÉMICOS:

Total de J' de años	Talleres realizados	Participantes	%
40	8	32	80,0

TALLERES CON JEFES DE DISCIPLINAS:

Total de J' Discip.	Talleres realizados	Participantes	%
103	8	89	86,4

TALLERES CON JEFES DE CARRERAS:

Total de J' Carrera	Talleres realizados	Participantes	%
8	1	8	100

TALLERES CON ESTUDIANTES:

Total Estudiantes	Talleres realizados	Participantes	%
1 095	8	872	79,6

ANEXO No. 3

Guía de observación de actividades metodológicas visitadas en los niveles de carrera, disciplina y año académico.

El objetivo fundamental de esta guía es constatar algunos aspectos básicos planteados en la hipótesis de esta investigación a través de la observación de actividades metodológicas realizadas.

1. ¿Se relaciona la actividad desarrollada con las funciones de dirección del PDE en el nivel que se observa?
2. ¿Cómo se comporta en estas actividades, la dimensión administrativa y propiamente técnica (didáctica) del nivel que se observa?
3. ¿Cuáles son los tipos y formas más utilizados en las actividades metodológicas de cada uno de los niveles?
4. ¿Cómo funciona la disciplina principal integradora en cada uno de estos niveles en el orden metodológico del PDE?
5. Se demuestra el dominio pedagógico y didáctico de los que dirigen la actividad y su nivel de actualidad frente a la temática.
6. ¿Participan estudiantes y profesores en las actividades metodológicas de los distintos niveles? En qué proporción aportan?

ANEXO No. 4

ACTIVIDADES METODOLÓGICAS OBSERVADAS:

Total Actividades Metodológicas	carrera	Disciplina	Año
33	8	13	12

ANEXO No. 5

Entrevistas individuales a Cuadros de Dirección del MES, de la Universidad y personas vinculadas desde hace muchos años al trabajo metodológico del PDE en las Universidades.

Aspectos básicos de la entrevista

- ⇒ ¿Cómo ha visto la evolución histórica del T.M en las universidades cubanas?
- ⇒ Ante los nuevos retos mundiales del proceso de formación de profesionales se mantiene el significado de una adecuada dirección del PDE.
- ⇒ ¿Existe, una necesidad vital de poseer una formación pedagógica para dirigir en una Universidad independientemente del nivel o proceso que se dirija? ¿Por qué?
- ⇒ ¿Qué características debe tener la dirección del PDE en las Universidades?
- ⇒ En el trabajo metodológico que se ejecuta en las universidades qué importancia le confiere a la actividad a nivel de carrera, año académico y disciplina docente, a cada uno por separado, y todos entre sí?
- ⇒ La existencia, en la mayoría de las carreras de una disciplina principal integradora pudiera condicionar cambios cualitativos en la dirección del PDE. ¿Por qué?
- ⇒ ¿Cuál es la contradicción fundamental que tiene hoy la dirección del PDE a nivel de carrera, año académico y disciplina docente? ¿Qué propone para eliminarla?

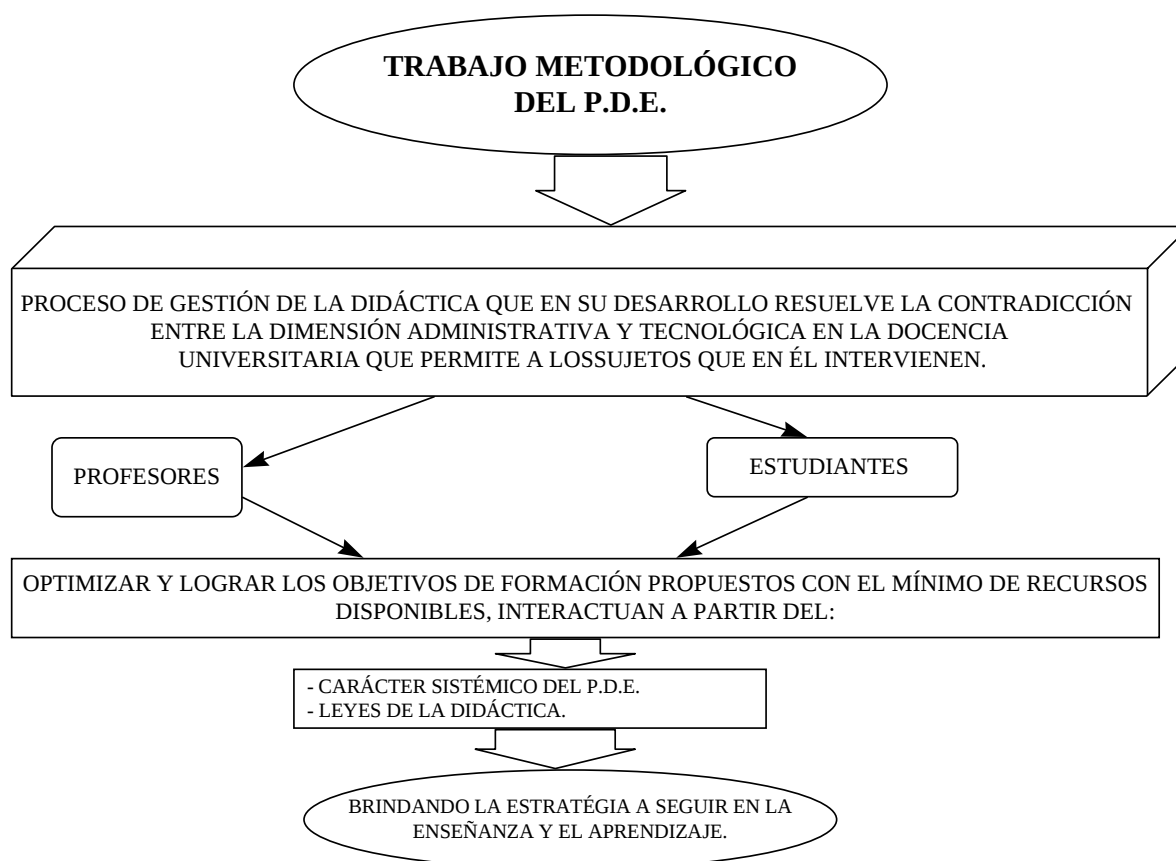
ANEXO No. 6

RELACIONES ENTRE EL ENFOQUE OBJETIVO Y SUBJETIVO DEL TRABAJO METODOLÓGICO.



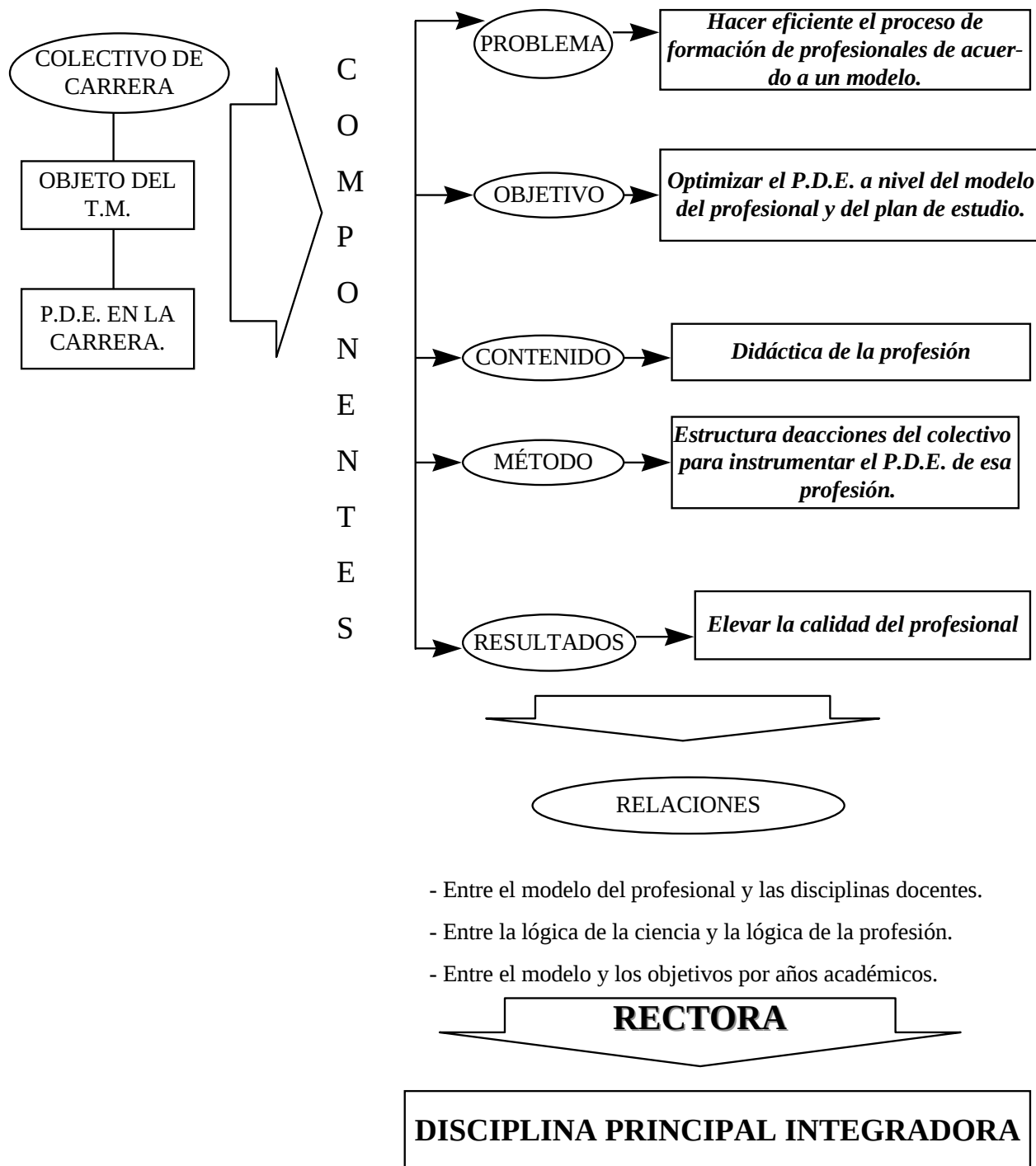
ANEXO 7

CONCEPTO DE TRABAJO METODOLÓGICO



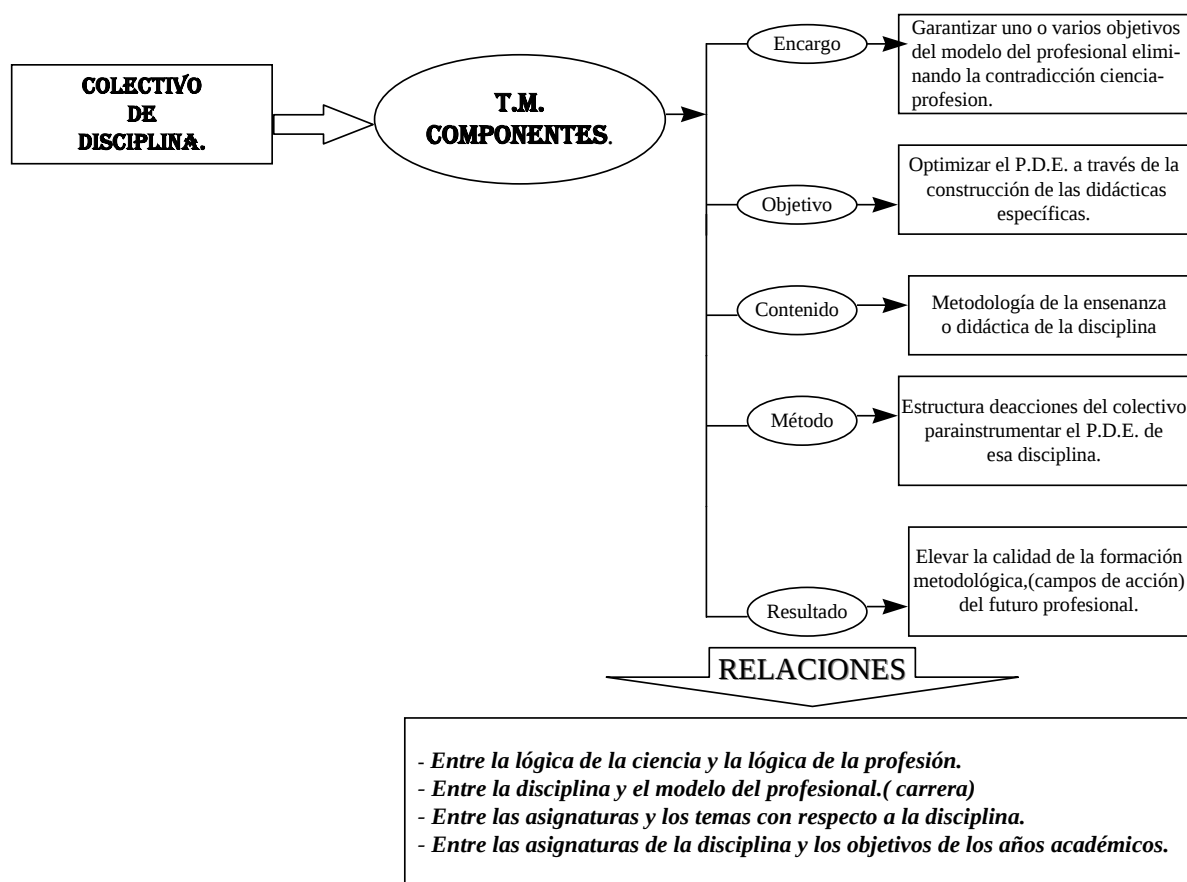
ANEXO No. 8

RELACIONES ENTRE LOS COMPONENTES DEL TRABAJO METODOLÓGICO DE LA CARRERA.

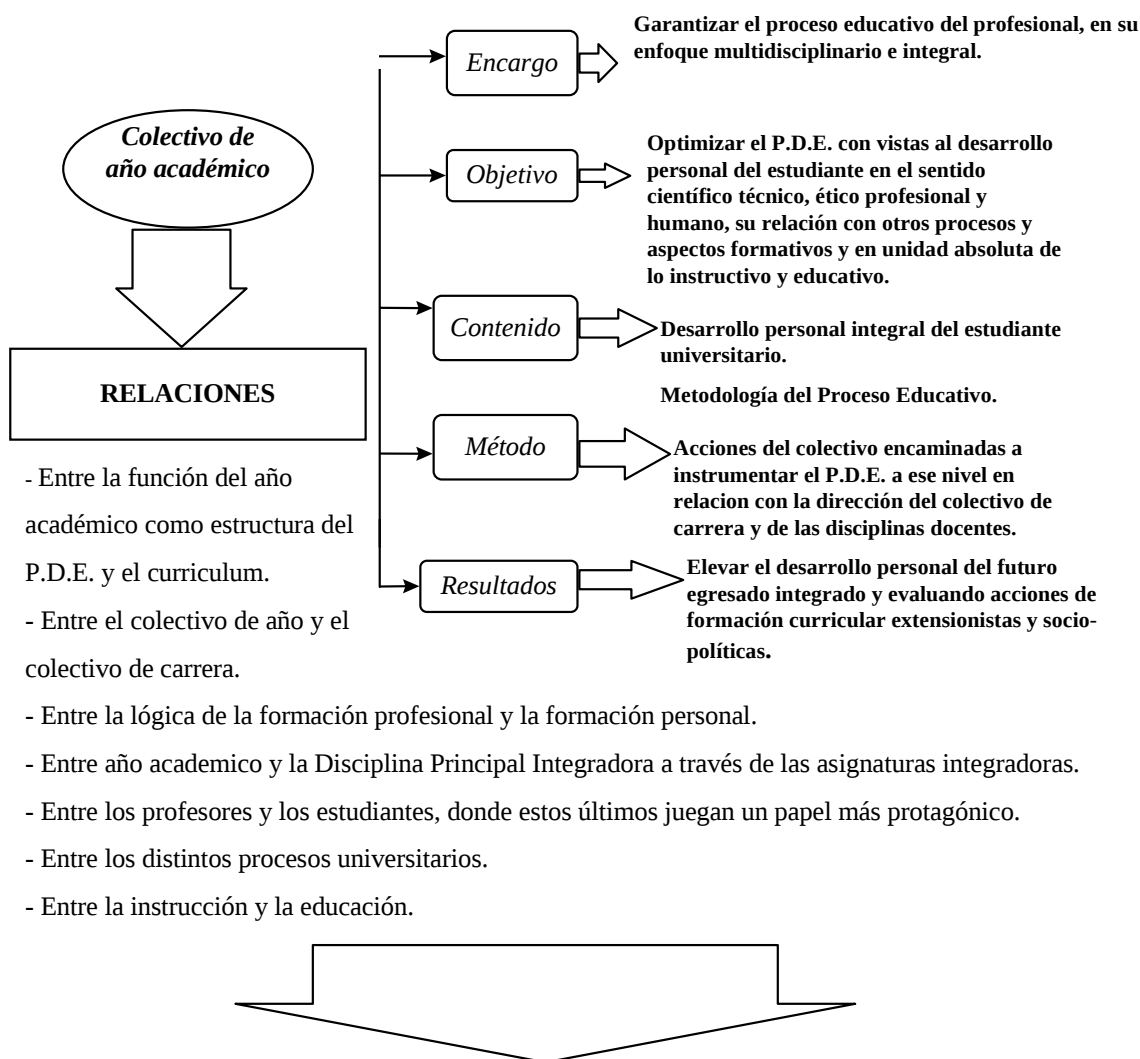


ANEXO No. 9

RELACIONES ENTRE LOS COMPONENTES DEL TRABAJO METODOLÓGICO DE LA DISCIPLINA.



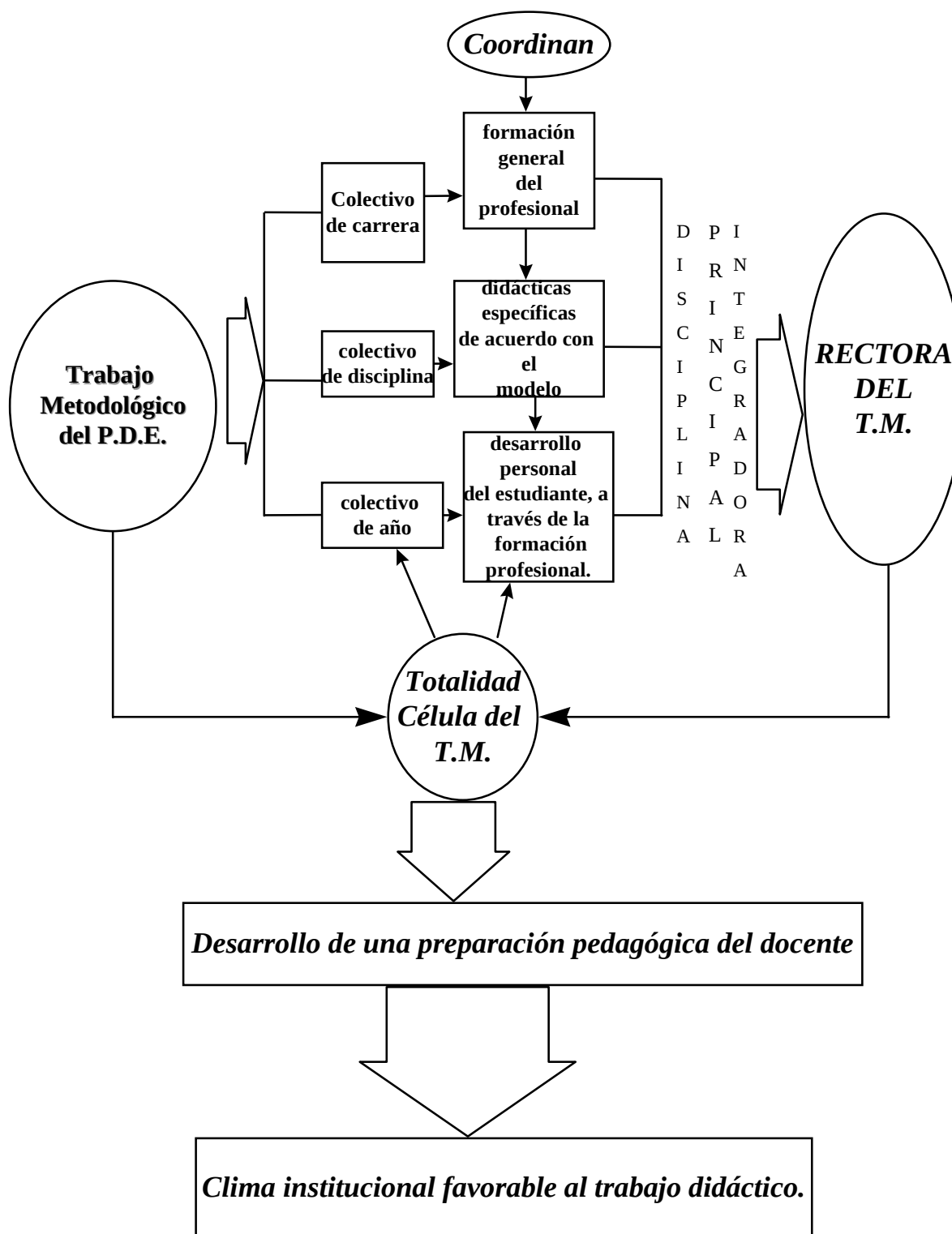
RELACIONES ENTRE LOS COMPONENTES DEL TRABAJO METODOLÓGICO DEL AÑO ACADÉMICO.



CÉLULA DEL TRABAJO METODOLÓGICO DEL P.D.E.

ANEXO No. 11

MODELO DE TRABAJO METODOLÓGICO UNIVERSITARIO EN LOS NIVELES DE CARRERA, DISCIPLINA Y AÑO ACADÉMICO



GUIA PARA LA ELABORACIÓN DE UN DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES PARA EL DESARROLLO DEL TRABAJO METODOLÓGICO EN LOS NIVELES DE CARRERA, DISCIPLINA Y AÑO ACADÉMICO.

1. Diagnosticar la situación del proceso docente educativo en la carrera sobre la base de:

- cumplimiento de los objetivos del modelo del profesional.
- pertinencia y calidad del P.D.E que se ejecuta.
- impacto del P.D.E en los estudiantes.

En esta fase del diagnóstico se puede aplicar a nivel de cada carrera un conjunto de instrumentos que permitan la evaluación de estos tres parámetros como: entrevistas a profesores y estudiantes, revisión de planes y programas de estudio, ejecución de evaluación del aprendizaje de los estudiantes de acuerdo con el modelo del profesional.

2. Conocer los principales problemas que tenemos en la dirección de:

- carrera
- disciplina
- año

⇔ definiendo si la actividad que se hace en cada uno de estos niveles responde al objetivo del proceso de formación del profesional;

⇔ cuáles son las debilidades de cada uno de estos niveles;

⇔ qué esperan profesores y estudiantes del trabajo metodológico;

⇔ cómo se pueden establecer las interrelaciones entre estos tres niveles de acuerdo con las características propias de la carrera y centro donde se efectúe.

3. Determinar si los profesores encargados de coordinar la dirección en estos tres niveles tienen la claridad tecnológica para hacerlo y establecer la relación con otro nivel, teniendo en cuenta cómo lo evalúan de acuerdo con sus aspiraciones frente a la problemática.

ASPECTOS A TENER EN CUENTA PARA LA ELABORACIÓN DE PLANES DE TRABAJO METODOLÓGICO EN LOS NIVELES DE CARRERA, DISCIPLINA Y AÑO ACADÉMICO.

- ⇔ Problema metodológico a resolver.
- ⇔ Objeto del trabajo metodológico.
- ⇔ Objetivo.
- ⇔ Contenido.
- ⇔ Métodos del trabajo metodológico a emplear.
- ⇔ Resultados esperados.
- ⇔ Tareas metodológicas a desarrollar (con cronogramas).

Estos elementos deben surgir de un diagnóstico general de la situación que tiene la dirección del P.D.E que se puede hacer al finalizar cada curso escolar, a través de un balance que se haga de la actividad desarrollada a partir de aquí se estructurará el plan del próximo curso atendiendo a estos aspectos derivados de la lógica de la relación que se establece entre ellos.

**PROGRAMA DE CAPACITACIÓN PEDAGÓGICA EN LA UNIVERSIDAD DE PINAR
DEL RIO PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO DE TRABAJO
METODOLÓGICO EN LOS NIVELES DE CARRERA, DISCIPLINA Y AÑO
ACADÉMICO.**

Justificación:

La Universidad de hoy necesita de varios factores que permitan el acercamiento de ésta a la excelencia académica, elemento comprobable esencialmente a través de sus egresados al dar respuesta al encargo social a ellos encomendado, uno de estos factores es la adecuada dirección del P.D.E en dichos centros.

No obstante en los mismos subsiste un problema común y es que el personal que forma parte de su claustro por lo general no tiene formación pedagógica de pregrado y sólo adquieren esta a través del propio trabajo didáctico que se realiza en cada institución y a través de programas de capacitación en esta rama.

Atendiendo a la formación adquirida ya por nuestros profesores y al diagnóstico de necesidades reales de capacitación se debe profundizar en los enfoques teórico-prácticos de estos programas a fin de que se adecuen a los retos actuales que se imponen a las universidades.

Los principios sobre los que se estructura este programa son:

1. El mismo debe permitir habilitar a los docentes para dirigir el P.D.E y despertar y desarrollar la aptitud y disposición de ser maestro de dirigentes de procesos, y al mismo tiempo eliminar todo aspecto formal o esquemático donde la palabra obligatorio no sea para cursar un taller o algún tipo de superación de postgrado, sino que lo obligatorio esté implícito en los niveles de exigencia cada vez mayores de la evaluación de los resultados de la enseñanza.

2. El programa debe abarcar a todos los cuadros del P.D.E desde los máximos dirigentes de este hasta el más simple profesor, si este principio no se cumple entonces no podremos desarrollar el principio No.1.
3. Los cursos u otras formas de capacitación que se estructuren en este programa deben basarse en la teoría pedagógica, pero es necesario despojarlos de aquellos elementos teóricos abstractos y por lo tanto serán más prácticos dirigidos a hacer cada vez más eficiente el proceso de aprendizaje de los estudiantes que permitan por tanto, adecuarlos a la ciencia que imparte el docente, así metodológicamente los cursos irán encaminados al desarrollo de talleres didácticos cuyos resultados permitan a éste ejemplificar en su ciencia e intercambiar experiencias sobre lo que otros docentes hacen.
4. Este programa debe abarcar todas las variables existentes entre los componentes personales de la dirección del P.D.E.

Siguiendo estos principios y atendiendo al desarrollo de la ciencia pedagógica y a su lógica proponemos el programa siguiente:

Cursos de Superación Profesional para docentes

<u>TITULO DEL CURSO</u>	<u>CUADROS QUE LO DEBEN RECIBIR</u>
1. Tendencias actuales en la Dirección del P.D.E (40 h) (Abarca todas las funciones de la dirección pero hace énfasis en el control del P.D.E por los dirigentes del mismo y parte del problema ¿Cómo evaluar la efectividad del P.D.E?).	Todos los cuadros de Dirección, desde el Consejo de Dirección hasta J' de Dpto. Y de Carrera
2. Fundamentos pedagógicos de la Dirección del P.D.E en la Educación Superior (40 h). Este curso puede considerarse como básico y permitirá	Los profesores de nuevo ingreso y debe constituir crédito obligatorio para ingresar al claustro a más largo plazo, pero en la actualidad matricularán este

a los profesores enfrentarse a la labor docente que comienza a realizar.

3.-Fundamentos pedagógicos de la Enseñanza de Postgrado (40 h) Este curso hace énfasis en las características de la enseñanza de Postgrado y la estructura didáctica que debe poseer profundizando en la elaboración de los programas para estos cursos y la forma de organizar el P.D.E en los mismos específicamente tratando los métodos más adecuados de enseñanza.

4.Tendencias Contemporáneas de la Didáctica en la Educación Superior (40 Abarcará los aspectos teórico-pedagógicos que son tendencias en la Educación Superior por tanto es un curso de actualización que cada año puede aportar cosas nuevas.

5. Fundamentos Psicológicos en la Educación Superior. (40 h).
Es un curso de profundización en un tema de la Psicología y es fundamental para el buen desarrollo del P.D.E en la Educación Superior.

todos los profesores que se consideren nuevos en los Dptos. Por su experiencia.

Para los profesores que imparten esta docencia.

Todos los docentes que hayan cursado los elementos básicos de Pedagogía, así como los docentes que prestarán servicios en el exterior en asesorías metodológicas.

Todos los cuadros científico-pedagógicos que prefieran profundizar en este tópico.

6. Diseño Curricular (40 h).
Curso de profundización.

Todos los cuadros que deseen profundizar en el tema.

ENTRENAMIENTOS A JEFES DE CARRERAS, DISCIPLINAS Y AÑOS.

Programa de Entrenamiento

Jefes de Carrera

Título: El proceso del trabajo metodológico de una carrera en la Educación Superior.

Objetivo:

Desarrollar tareas encaminadas a la proyección de la dirección metodológica de una carrera universitaria.

Contenido:

- ⇔ La Educación Superior. Concepción actual. Tendencias de la Educación en el Mundo. La Universidad del Siglo XXI. La Universidad Pro activa.
- ⇔ La carrera Universitaria en el contexto de la Educación Superior. El trabajo didáctico en las instituciones universitarias: tendencias. Problemas presentes.
- ⇔ El proceso de trabajo metodológico en las carreras universitarias desde el punto de vista didáctico: la planeación y organización del trabajo didáctico: dificultades y posibilidades de desarrollo. La planeación curricular y su relación con el trabajo didáctico de la carrera. Enfoques de la planeación de actividades de trabajo didáctico a nivel de carrera: el plan metodológico.
- ⇔ La ejecución del trabajo didáctico en la carrera: relaciones inter y multidisciplinarias. Enfoques y tendencias actuales. La ejecución curricular y las relaciones metodológicas que en ella se establecen. Tendencias de los métodos en la Educación Superior.

- ⇔ El control del trabajo didáctico a nivel de carrera. Enfoques y propuestas. La validación curricular.
- ⇔ Características del coordinador de una carrera. Sus relaciones con el año académico y las disciplinas docentes:

Método:

Al desarrollarse esta actividad como entrenamiento se observará que la actividad se desarrolla básicamente a partir del trabajo independiente, de ahí que aunque se propone sean desarrollados varios talleres sobre las temáticas del contenido del programa los entrenados desarrollarán fundamentalmente tareas encaminadas a resolver problemas básicos de su carrera con ayuda del entrenador.

La evaluación del curso se hará a través de la solución de tareas prácticas y finalmente la presentación de un trabajo que incluya el desarrollo estratégico de la carrera , el plan metodológico del próximo curso y la fundamentación de como será ejecutado y controlado.

PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO A JEFES DE DISCIPLINA

Problema: Dificultades Metodológicas para desarrollar la dirección de la disciplina docente.

Objetivo: Dirigir metodológicamente el colectivo de disciplina.

Habilidades:

- ⇔ Planificar la actividad de la disciplina desde el punto de vista científico-metodológico.
- ⇔ Organizar el trabajo metodológico de la disciplina.
- ⇔ Desarrollar el trabajo de la disciplina.
- ⇔ Controlar el trabajo de la disciplina.

Sistema de conocimientos.

- Diseño curricular en la Educación Superior. El papel de la disciplina docente en este contexto. La asignatura dentro de la disciplina, el tema y sus relaciones. La tarea docente y los eslabones del proceso docente educativo.

El P.D.E a través de la disciplina. El papel de la lógica de la ciencia y de la lógica del P.D.E a través de la disciplina.

- La dirección metodológica de la disciplina. El papel del jefe de disciplina como conductor del colectivo. El colectivo de disciplina. Las reuniones de la disciplina docente.
- La planificación del trabajo de la disciplina. Problema y objetivo del trabajo metodológico de la disciplina. El Plan Metodológico.
- La organización de la disciplina. Estructuras básicas para la organización de la disciplina.
- El desarrollo del trabajo en la disciplina. La construcción de las didácticas específicas.
- El control del trabajo de la disciplina.
 - ◊ La evaluación del aprendizaje en la disciplina.
 - ◊ La evaluación de las clases y la evaluación de los profesores.
- Las funciones del jefe de disciplina y sus relaciones con otros niveles de trabajo metodológico de la Universidad, el colectivo de año y de carrera.

Culminación del Entrenamiento

Discusión de la estrategia metodológica de la disciplina.

PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO A JEFES DE COLECTIVOS DE AÑO.

TITULO: Fundamentos psicopedagógicos para el trabajo del colectivo de año.

OBJETIVO:

Elaborar una estrategia metodológica para el desarrollo de la labor psicopedagógica del colectivo de año académico en la Educación Superior.

CONTENIDO:

Factores que influyen en el desarrollo de la personalidad. Influencias de la actividad y la comunicación como vías para la formación de la personalidad. Funciones de la comunicación. Estilos de comunicación.

La motivación humana. Clasificación. Algunos métodos de investigación para su estudio. Características de la edad juvenil. Problemas más frecuentes en este período

El grupo y sus características. Tipo. Relaciones de poder y subordinación. Liderazgo. Algunos métodos de investigación para el diagnóstico grupal.

Estrategia del trabajo docente-educativo. Elementos a tener en cuenta en su elaboración. La formación de valores.

La relación interdisciplinaria en función de la carrera. La relación entre el diseño curricular de la carrera y el año. Determinación de los objetivos del año académico.

Las funciones de dirección del P.D.E en el colectivo de año.

Las funciones del jefe del colectivo de año y sus relaciones con otros niveles del trabajo metodológico de la universidad y con el colectivo de disciplina y de la carrera.

La estrategia de trabajo metodológico en el año académico.

Metodología:

El entrenamiento se realiza a profesores que trabajan como jefes de años académicos, en este podrán reflexionar a través de algunos talleres sobre el trabajo que realizan y sus proyecciones así como darle solución a algunos de los problemas que se presentan en este nivel de dirección.

La evaluación final será la presentación de una estrategia de trabajo docente educativo para el colectivo del año.

CICLOS DE CONFERENCIAS SOBRE:

Tendencias Pedagógicas de la Educación Superior.

Dirigido a: Miembros del Consejo de Dirección, Decanos, Vicedecanos, J. De Dptos., J. De Carrera, J. De Disciplina, J. De Año.

Total de horas: 30 horas

Problema a resolver: Dificultades que presentan los cuadros de dirección para la aplicación de las actuales tendencias pedagógicas en el contexto de la Educación Superior.

Objeto de estudio: Tendencias Pedagógicas en la Educación Superior.

Objetivo: Argumentar el significado de las tendencias pedagógicas contemporáneas en la Educación Superior y su posible aplicación con vistas al desarrollo de la Universidad.

Contenido:

1. Educación Superior y Prospectiva: Panorama internacional de la Educación Superior. Tendencias. Bases estratégicas para el desarrollo de la Educación Superior.

Formación global del profesional. Las relaciones Universidad-Empresa. Contexto cubano de la Educación Superior. El concepto de Universidad proactiva.

2. La docencia en la Educación Superior: Bases pedagógicas. El rol del docente y el rol del estudiante. El proceso docente-educativo. Componentes. La enseñanza y el aprendizaje: Tendencias pedagógicas contemporáneas. Las disciplinas y asignaturas en la Educación Superior. La construcción de las didácticas específicas.

3. El proceso de investigación científica en la Universidad: Relaciones docencia-investigación. Conceptualización de la investigación como proceso dentro de la actividad docente. Investigación en las asignaturas. El rol del docente-investigador. La investigación dentro del proceso docente-educativo. El trabajo científico estudiantil y el trabajo científico-metodológico. La dirección de la investigación en la Universidad y su influencia en el proceso docente.

4. La extensión universitaria: visión de la Nueva Universidad.

Etapas fundamentales del desarrollo de la extensión universitaria. La extensión como proceso en la Educación Superior. Creación de una imagen cooperativa de la extensión universitaria. Fundamentos y tendencias pedagógicas de la extensión.

5. La tecnología educativa y el desarrollo de la Educación Superior.

Pedagogía y Tecnología educativa. Papel del profesor y el estudiante, los medios y el medio ambiente en que estos se involucran. Particularización de algunos medios de enseñanza en el proceso docente. Fundamentos de la computación como tecnología de punta en la Educación. La informática educativa. Usos educativos de la computadora. Tipos de materiales de estudio computarizados. Criterios para la incorporación apropiada de un software educativo en el curriculum de estudio. Experiencias y enfoques del uso de la computadora como medio de enseñanza.

Importancia y fundamentos del uso de herramientas de avanzada en la enseñanza: el hipertexto, el uso del internet, el correo electrónico.

6. La dirección de los procesos de investigación, extensión y docencia: La dirección por objetivos en la Educación Superior. La planeación estratégica en las Universidades: Pertenencia, calidad e internacionalización. Bases para su proyección. La dirección del Proceso Docente Educativo: Aspectos que deben caracterizar. La dirección de las

investigaciones, su papel en el desarrollo de otros procesos universitarios. La dirección de la extensión universitaria.

7. Taller práctico: Discusión de un trabajo por equipo sobre “Lo pedagógico en la Educación Superior: Una experiencia materializada en mi área universitaria”.

DIPLOMADO EN EDUCACIÓN SUPERIOR

I.- JUSTIFICACIÓN:

El proceso de perfeccionamiento de la educación en el mundo, constituye uno de los retos que se impone, en general, a los procesos educativos actuales con vistas al próximo siglo. El significado que esto reviste para la humanidad, ha hecho que aparezcan nuevas concepciones y una visión cualitativamente superior del concepto de este nivel de enseñanza que es la Educación Superior, hasta delimitarse las bases de lo que se conoce como “Universidad Proactiva”.

Las universidades, por las características del ingreso de profesionales a sus claustros profesoraes, que en la mayoría de los casos se hace atendiendo al nivel de especialización de éstos y a sus resultados prácticos o científicos en una rama del saber, desconociendo en gran medida la dinámica del proceso pedagógico que en ellas se ejecuta y sobre todo la necesidad de tirar del desarrollo de los tres procesos que caracterizan este nivel: docencia, investigación y extensión; para elevar el nivel de pertinencia de la Educación Superior y los niveles de calidad de estos tres procesos.

Sobre la base de esto, concedemos un significado vital al hecho de que los claustros de las universidades cuenten con un sistema de superación profesional que le permita en esta temática, adquirir, ampliar y perfeccionar los conocimientos básicos acerca de la problemática de la Educación Superior, que conduzca a un mejor desempeño de su responsabilidad como docente universitario, al cumplimiento de sus funciones laborales y a su desarrollo cultural integral. De ahí que la forma para ejecutar ese proceso de superación que hemos adoptado, es el diplomado, el cual por su objetivo, puede abarcar a todos los profesores de la universidad. Los fundamentos de este diplomado desde el punto de vista teórico y práctico se han basado en un diagnóstico de necesidades de capacitación a docentes, que forman parte de un trabajo de investigación científica sobre este tema y responde a las regularidades de los procesos que se desarrollan en la Educación Superior.

II.- OBJETIVO GENERAL DEL DIPLOMADO

Demostrar el significado y la relación entre los procesos que se desarrollan en la Educación Superior (docencia, investigación y extensión), para el fomento de este nivel de enseñanza y la consolidación de su papel a las puertas del siglo XXI.

III.- OBJETIVOS Y CONTENIDOS ESPECÍFICOS DEL DIPLOMADO

CURSO I: Prospectiva y Educación Superior

Total de horas: 20

Objetivo: Explicar las bases esenciales en las que ha de erigirse la Educación Superior del futuro, a través del análisis de documentos que reflejen este panorama internacional de la misma y de sus tendencias, con sentido crítico.

Contenidos: Panorama internacional de la Educación Superior: tipos de Educación Superior en el mundo. Las funciones universitarias de docencia, extensión e investigación. Bases estratégicas para el desarrollo de la Educación Superior: Pertinencia, Calidad e Internacionalización. Formación global del profesional. Las relaciones Universidad - Empresa. Las relaciones entre el Pre y el Postgrado. Contexto cubano de la Educación Superior. Una visión creativa para la Educación Superior del futuro. Vínculo Universidad - Sociedad.

CURSO II: Fundamentos Psicológicos de la Educación Superior

Total de horas: 28

Objetivo: Delimitar los fundamentos Psicológicos de los procesos que se desarrollan en la Educación Superior a través de las distintas teorías psicológicas aplicadas a este nivel de enseñanza.

Contenidos: Teorías Psicológicas fundamentales del aprendizaje aplicadas a la Educación Superior. El maestro y el alumno en el contexto universitario: Bases psicológicas que lo sustentan. El control de la conducta humana y su influencia educativa. El aprendizaje productivo y creativo en el desarrollo personal: Significado para la Educación Superior. Particularidades del desarrollo personal. Aprendizaje Grupal. El proceso de formación de valores en la Educación Superior, su fundamento psicológico.

CURSO III: Pedagogía de la Educación Superior

Total de horas: 28

Objetivo: Argumentar las bases pedagógicas de los procesos que se desarrollan en la Educación Superior.

Contenidos: El Proceso Docente - Educativo en la Educación Superior: Componentes. Tendencias Pedagógicas contemporáneas vinculadas a la Educación Superior. Las Disciplinas y Asignaturas docentes. Selección de los contenidos. Características del contenido. Influencia de la lógica de la ciencia en la lógica del contenido de la asignatura. La investigación científica y el proceso docente. La construcción de las didácticas específicas en la Educación Superior. Los métodos de enseñanza y su influencia. Elementos básicos para la construcción de las didácticas especiales. La dirección del trabajo didáctico en la universidad: la carrera, el año académico y la disciplina docente. Formas básicas del trabajo didáctico en la Educación Superior.

CURSO IV: La investigación científica en la Educación Superior

Total de horas: 20

Objetivo: Determinar el significado del proceso de investigación científica en la Educación Superior.

Contenidos: Relaciones docencia - investigación. Conceptualización de la investigación como proceso dentro de la actividad docente. Investigación en las asignaturas. El rol del docente investigador. Investigación dentro del proceso docente - educativo. Grupos de interés científico. Selección de temas de investigación. El trabajo científico - estudiantil y el trabajo científico - metodológico. La dirección de la investigación en la universidad y su influencia en el proceso docente.

CURSO V: La extensión universitaria: visión de la universidad futura

Total de horas: 20

Objetivo: Definir el papel de la extensión universitaria para el desarrollo prospectivo de la universidad del futuro.

Contenidos: Panorama histórico de la extensión universitaria: Etapas fundamentales de su desarrollo. Concepto de extensión universitaria. La extensión como proceso en la Educación Superior y clave para su desarrollo. Proyecciones estratégicas de la extensión universitaria. La formación y difusión cultural. Creación de una imagen corporativa de la universidad. Vías para el desarrollo de la extensión universitaria.

CURSO VI: La informática educativa y el desarrollo de la Educación Superior

Total de horas: 24

Objetivo: Demostrar el papel del fomento de la informática educativa para el desarrollo de la calidad de la Educación Superior.

Contenidos: Pedagogía y tecnología educativa. Papel del profesor y el estudiante. Particularización de algunos medios de enseñanza en el proceso docente. Fundamentación de la computación como tecnología de punta en la Educación Superior. La informática educativa. Factores que favorecen el uso de la computadora en la Educación Superior. Usos educativos de la computadora. Tipos de materiales computarizados. Criterios para la incorporación apropiada de un software educativo en el curriculum de una disciplina docente. Experiencias y enfoques del uso de la computación como medio de enseñanza. Elaboración de metodologías generales para la selección y desarrollo de un software educativo. Importancia del uso de herramientas de avanzada en la enseñanza: el hipertexto, el uso del internet, el correo electrónico y la inteligencia artificial.

CURSO VII: Diseño curricular en la Educación Superior

Total de horas: 28

Objetivo: Determinar los fundamentos básicos del diseño curricular para la Educación Superior.

Contenidos: Tendencias más significativas del diseño curricular en la Educación Superior en Cuba y en el mundo. Dinámica del diseño curricular. El Plan de Estudio. Los programas de disciplina y asignatura. El tema. El Año académico dentro del diseño curricular. El crédito académico: Su lugar en la Educación Superior.

CURSO VIII: Fundamentos pedagógicos del postgrado

Total de horas: 24

Objetivo: Reflexionar acerca de la existencia de fundamentos pedagógicos del Postgrado.

Contenidos: Problemas presentes en el proceso formativo de la Educación de Postgrado. Caracterización de la enseñanza de postgrado. Definiciones entre el pregrado y el postgrado. Tipos de postgrado en la Educación Superior, características e importancia. El diseño curricular en el postgrado. Elaboración de programas en las distintas modalidades de postgrado. La investigación científica y el postgrado. Los métodos de formación en el postgrado: el papel del docente y del estudiante. La enseñanza tutorial, su influencia en el postgrado. Desarrollo de la creatividad. La evaluación del postgrado. Bases para la fundamentación

de la evaluación de cursos, profesores y estudiantes en el postgrado. La autoevaluación, la evaluación grupal y la evaluación del tutor frente a la actividad del postgrado. El trabajo de tesis, significado e importancia.

CURSO IX: La dirección de los procesos de la Educación Superior

Total de horas: 28

Objetivo: Relacionar los aspectos básicos de la Dirección Científica con las estrategias para la dirección de los procesos de la Educación Superior: docencia, extensión e investigación.

Contenidos: Conceptos y definiciones básicas de la Dirección Científica. La Dirección por Objetivos en la Educación Superior, su significado. La planeación y Dirección estratégica en las universidades: pertinencia, calidad e internacionalización; bases para su proyección. La dirección del proceso docente - educativo en la Educación Superior: Aspectos que lo caracterizan. La dirección de las investigaciones, su papel en el desarrollo de otros procesos universitarios. La dirección del proceso de extensión universitaria. La dirección científica y su significado para el establecimiento de las relaciones entre los procesos universitarios.

Trabajo Final:

Total de horas: 40

Se establece un trabajo teórico y/o práctico sobre el tema: “Lo pedagógico en la Educación Superior. Una experiencia materializada en mi universidad”.

Indicaciones metodológicas para la elaboración del trabajo final:

El trabajo a presentar como forma de culminación de los estudios del diplomado en Educación Superior, tiene su base en el tema señalado anteriormente, podrá ser elaborado como propuesta metodológica y puede abarcar un espectro que alcance desde la actividad del maestro en la clase, la asignatura, la disciplina, el plan de estudio, el postgrado, la tecnología educativa, lo extensionista, la investigación, etc. , buscando con ello que el docente pueda elaborar su trabajo final en el área donde se desempeña y en aquello que pueda dar solución a un problema de su radio de acción. El objetivo del trabajo es que el cursista pueda demostrar el significado y relación de los procesos universitarios (docencia, investigación y extensión), para el desarrollo de la Educación Superior, determinando su papel en este contexto a partir de la solución de un problema que forma parte de su responsabilidad, fundamentándolo desde el punto de vista teórico y práctico.

El trabajo debe permitir además, comprobar los procesos de transformación operados en el diplomante y el nivel de conocimientos y habilidades adquiridos para ejecutar su

actividad en la Educación Superior. Este debe ser presentado con una semana de antelación a la sustentación del mismo y caracterizarse por su concreción en las propuestas, pero adecuadamente fundamentado. El mismo será expuesto ante un tribunal conformado por los profesores del diplomado en un tiempo de 15 minutos y utilizando los medios disponibles para ilustrar los resultados que se presentan. El Jurado y los presentes en el acto de sustentación del trabajo, contarán con 10 minutos para el desarrollo de preguntas donde el defensor del mismo debe responder adecuadamente, aplicando los conocimientos adquiridos durante el desarrollo del diplomado.

Estructura por horas del diplomado

<u>No.</u>	<u>CURSOS Y TRABAJO FINAL DEL DIPLOMADO</u>	<u>HORAS</u>
1	Prospectiva y Educación Superior	20
2	Fundamentos Psicológicos de la Educación Superior	28
3	Pedagogía de la Educación Superior	28
4	La investigación científica en la Educación Superior	20
5	La extensión universitaria: visión de la universidad futura	20
6	La informática educativa y el desarrollo de la Educación Superior	24
7	Diseño curricular en la Educación Superior	28
8	Fundamentos pedagógicos del postgrado	24
9	La dirección de los procesos de la Educación Superior	28
10	Trabajo Final	40
TOTAL DE HORAS		260

El diplomado puede desarrollarse en la modalidad de tiempo parcial con un total de 8 horas semanales durante 30 semanas. Incluyendo una para la defensa de los trabajos finales.

Las evaluaciones de los cursos se realizarán de acuerdo con los objetivos de cada uno de ellos y basadas fundamentalmente en actividades de carácter integrador que tributen al objetivo general.