

UNIVERSIDAD DE PINAR DEL RIO

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

G E D E S

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

R E S U M E N

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

AUTOR: M Cs. José Manuel Ruiz Calleja

TUTOR: DR. Cs. Carlos Manuel Alvarez De Zayas

MARZO DE 1999

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN -----	1
CAPÍTULO I:: LA EDUCACIÓN DE POSTGRADO EN CUBA. DIAGNÓSTICO Y PROBLEMÁTICA ACTUAL DEL DISEÑO CURRICULAR DE LA MAESTRÍA -----	4
1.1 La educación de postgrado en Cuba. Contexto actual y objetivos generales -----	4
-	
1.2 Direcciones o vertientes principales de la educación de postgrado en Cuba, sus formas y características esenciales -----	4
1.3 La problemática actual de la maestría en Cuba como proceso de formación académica de postgrado -----	5
1.3.1 Principales problemas actuales asociados al diseño de las maestrías -----	5
1.3.2 La problemática de las maestrías desde un enfoque de diseño -----	6
-	
1.4 El perfeccionamiento del diseño de maestrías -----	7
CAPÍTULO II: ELEMENTOS DE DIDÁCTICA DE LA MAESTRÍA -----	8
-	
2.1 Pedagogía: ciencia de la formación -----	8
2.2 La Didáctica. Consideraciones generales y tendencias contemporáneas -----	8
-	
2.2.1 Principales tendencias contemporáneas de la Didáctica -----	8
2.3 El proceso docente educativo como objeto de la Didáctica -----	9
2.4 La maestría: proceso docente educativo de la Formación Académica de Postgrado -----	10
2.5 La expresión de las leyes de la didáctica en el proceso de formación de la maestría -----	11
2.6 Regularidades del proceso de formación de la maestría -----	15
CAPÍTULO III: EL DISEÑO CURRICULAR DE MAESTRÍAS -----	19
-	
3.1 Consideraciones generales sobre el diseño de la maestría -----	19
3.2 Lógica del diseño curricular de la maestría -----	19
3.3 La elaboración del modelo del egresado de maestría -----	21
3.4 La elaboración del plan de estudio -----	24
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES -----	29
BIBLIOGRAFÍA FUNDAMENTAL -----	31

INTRODUCCIÓN

El sistema nacional de la Educación de Postgrado cubano ha ido perfeccionándose durante los últimos 20 años como resultado de la experiencia acumulada y del estudio sistemático de sus procesos formativos. En este empeño han aparecido de manera oficial, procesos de formación postgraduada que dan respuesta a los requerimientos sociales de la época actual en materia de educación; un ejemplo es la maestría que es una de las figuras más nuevas de este sistema en Cuba.

La formación de recursos humanos para la investigación científica, es hoy una necesidad social de primer orden, generada por los acelerados ritmos de desarrollo de la ciencia que caracterizan a nuestra época. Esta necesidad, se convierte en el encargo social que se plantea a las maestrías como proceso de Formación Académica de Postgrado, cuyo objetivo es formar investigadores.

Las condiciones actuales en que se desarrolla Cuba, bloqueada y agredida constantemente en todos los órdenes por la mayor potencia imperialista del mundo, refuerzan la necesidad de formar hombres de ciencia, investigadores científicos, como alternativa no solo de nuestro desarrollo, sino también de subsistencia. En tal contexto se impone la optimización de estos procesos de formación, incluida la maestría, como respuesta a esta demanda o necesidad social.

La oficialización de la maestría generó, desde los momentos iniciales, el interés por parte de las instituciones de Educación Superior en desarrollar este tipo de proceso y prácticamente en poco tiempo se incrementó considerablemente el número de programas en todo el país. Sin embargo, de acuerdo con los resultados de esta investigación, este incremento no mostró una correspondencia con el nivel de calidad necesario, en una parte importante de los programas.

De hecho se reconoce que la problemática del postgrado no ha sido analizada con el mismo alcance y sistematicidad que la de otros niveles precedentes, si a ello añadimos que la maestría es de reciente creación, se comprende la importancia de priorizar su estudio y perfeccionamiento que es el propósito más general de esta investigación.

El insuficiente nivel de fundamentación teórico pedagógico de los procesos de formación de la maestría, se constata tanto en su diseño como en su ejecución y evaluación; así se aprecia una contradicción, entre la necesidad social de formar investigadores altamente calificados y el insuficiente grado de desarrollo científico pedagógico que permita optimizar estos procesos de formación.

Se evidencia entonces que esta contradicción social genera una situación problemática, en la que existe **el problema** que nos proponemos resolver y que se expresa de la siguiente manera: **El carácter eminentemente empírico de los diseños curriculares de las maestrías, limita la formación óptima de investigadores, altamente calificados, que demanda nuestra sociedad.**

El objeto de estudio de esta investigación, es por tanto, **el proceso docente educativo de la maestría.**

El objetivo de esta investigación, es determinar un modelo teórico del proceso docente educativo de la maestría, que pedagógicamente argumentado, permita fundamentar una metodología general, que disminuya al nivel mínimo indispensable, el carácter empírico del diseño curricular de estos procesos.

En este proceso, distinguimos tres etapas, una inicial donde priman la planificación y organización a la que llamamos de diseño curricular, otra de ejecución del programa de estudio diseñado y una tercera de evaluación; de esta manera se precisa como **campo de acción el diseño curricular de la maestría.**

No obstante, se reconoce que el diseño tiene un carácter continuo y puede verse en diferentes planos o niveles del proceso, en este caso nos concretaremos principalmente al plano más

general, al nivel de partida del diseño de un programa de estudio donde se establecen las pautas generales para los diseños más específicos de las actividades docentes.

La actualidad del tema investigado se infiere de lo explicado anteriormente y se refuerza con la política y orientaciones del Ministerio de Educación Superior al respecto de estos estudios.

Para alcanzar el objetivo se desarrollaron las **tareas** siguientes:

- Caracterizar la problemática actual de la maestría en el contexto de la Educación de Postgrado.
- Precisar las tendencias o direcciones principales del perfeccionamiento del diseño de la maestría a partir de los problemas presentes.
- Demostrar que la maestría, como proceso formativo de la Educación de Postgrado, tiene sus especificidades, pero su fundamento teórico-pedagógico y metodológico está en la Pedagogía y la Didáctica General que explican como objeto específico los procesos formativos tanto de pregrado como de postgrado.
- Precisar los fundamentos teóricos y metodológicos del diseño curricular de la maestría a partir de la Pedagogía y la Didáctica General.
- Determinar los rasgos esenciales que caracterizan el proceso formativo de la maestría.
- Determinar un modelo teórico del proceso formativo de postgrado para el caso particular de la maestría, que tome en cuenta su estructura y dinámica a partir de los componentes que lo integran y el sistema de leyes que lo rigen, estableciendo las regularidades que manifiesta la maestría como proceso de formación y que serán tomadas en cuenta para su diseño.
- Formular una metodología, teórica y pedagógicamente fundamentada, que permita perfeccionar el diseño curricular de la maestría y disminuir al nivel mínimo indispensable su carácter empírico, garantizando su dinámica, sin que constituya un esquema rígido que limite la necesaria flexibilidad.

Se considera como **aporte teórico** la determinación de un modelo teórico del proceso formativo de postgrado para el caso particular de la maestría, que toma en cuenta su estructura y dinámica a partir de los componentes que lo integran, el sistema de leyes que lo rigen y las regularidades que operan como su manifestación más concreta para este proceso en particular y son las siguientes: a)- El carácter principal del componente investigativo, b)- La prioridad de la formación científica especializada con relación a la general y básica, c)- Altos niveles de creatividad e independencia cognoscitiva y d)- Alto nivel de flexibilidad del currículo con la participación activa del maestrante.

La significación práctica es la determinación de una metodología de carácter general que permite optimizar, con un enfoque científico, el diseño curricular de la maestría, disminuyendo al mínimo indispensable su nivel empírico.

La hipótesis consiste, en que al determinar un modelo teórico del proceso formativo de postgrado para el caso particular de la maestría, que tome en cuenta su estructura y dinámica a partir de los componentes que lo integran, el sistema de leyes que lo rigen y las regularidades que operan como su manifestación más concreta para este proceso en particular, tales como el carácter principal del componente investigativo, altos niveles de creatividad e independencia cognoscitiva, la prioridad de la formación científica especializada con relación a la general y básica, así como un alto nivel de flexibilidad del currículo con la participación activa del maestrante; será posible caracterizarlo y establecer una metodología, sobre fundamentos teórico pedagógicos, que aplicada al diseño, permita disminuir al nivel mínimo indispensable el carácter empírico de estos procesos de formación académica postgraduada, es decir, conformar un modelo teórico del diseño curricular para el proceso docente educativo de la maestría.

El fundamento metodológico de este trabajo es el **Materialismo Dialéctico**. Se han aplicado al estudio del objeto, el **análisis sistémico, causal, dialéctico y genético**; empleándose también **métodos empíricos** como el **análisis documental y encuestas** mediante cuestionarios y entrevistas sobre todo en la fase de estudio y diagnóstico del problema y el objeto.

Se tomaron en consideración las teorías y tendencias más actuales sobre el diseño curricular en Cuba y en el mundo con un criterio de evaluación crítica de sus aspectos esenciales, puntos de contacto y diferencias con las propuestas de este trabajo.

En síntesis, la metodología a que se arriba como resultado del trabajo de investigación, resume todo un conjunto de análisis desde los puntos de vista pedagógico, conceptual, metodológico y organizacional del problema y el objeto de estudio y constituye una alternativa de solución factible de aplicación práctica en el contexto del perfeccionamiento de los diseños curriculares de la maestría.

Los resultados de esta investigación, que comenzó en el año 1994, se han discutido y defendido en los siguientes eventos de carácter científico:

- 1) II Encuentro de Pedagogos cubanos y norteamericanos. Celebrado en enero de 1995 en Pinar del Río y Ciudad Habana.
- 2) V Conferencia Científico Metodológica de la Universidad de Pinar del Río. Junio de 1996.
- 3) Defensa de Tesis en opción al Título de Master en Educación Superior. En julio de 1996.
- 4) Congreso Provincial Pedagogía' 97. Celebrado en la ciudad de Pinar del Río en octubre de 1996.
- 5) III Junta Consultiva sobre Postgrado en Iberoamérica. C.Habana, noviembre de 1996.
- 6) Convención Internacional de Eventos Universitarios "Universidad' 98" . Mayo de 1998.
- 7) Congreso Provincial Pedagogía' 99. Celebrado en Pinar del Río en octubre de 1998.
- 8) IV Junta Consultiva sobre el Postgrado en Iberoamérica. C. Habana, noviembre de 1998.
- 9) Congreso Internacional Pedagogía' 99. Celebrado en el Palacio de las Convenciones de Ciudad de la Habana, febrero de 1999.
- 10) VI Seminario Científico acerca de la Calidad de la Educación: Intercambio de experiencias de profesionales cubanos y norteamericanos. Celebrado en febrero de 1999 en Pinar del Río.

Se han debatido los fundamentos de esta investigación en diferentes talleres, entrenamientos y cursos de postgrado ofrecidos por el Grupo de Estudios de Didáctica de la Educación Superior (GEDES), de la Universidad de Pinar del Río, a profesores universitarios de los CES de la provincia y de la Isla de la Juventud:

- Fundamentos Pedagógicos del Postgrado (Diplomado). Enero - marzo de 1996.
- Fundamentos Pedagógicos del Postgrado. Abril - mayo de 1998.
- Fundamentos Pedagógicos del Postgrado. Mayo - junio de 1998.
- La Dirección de los procesos de la Educación Superior. Mayo - junio de 1998.
- Fundamentos Pedagógicos del Posgrado (Diplomado). Feb. - marzo de 1999.

Se han realizado las siguientes publicaciones:

- 1) (1998). Dirección de los procesos educativos. Editado por UNISARC. Colombia.
- 2) (1999). La maestría como proceso docente educativo de postgrado. Revista Avances. CITMA, Cuba.
- 3) (1999). La Expresión de las leyes de la didáctica en el proceso de formación de la maestría. Revista Avances. CITMA. Cuba.
- 4) (1999). Metodología del diseño de la maestría. Revista Avances. CITMA. Cuba.
- 5) (1999). El sistema de postgrado cubano. Ponencia en proceso de publicación en las Memorias del VI Seminario Científico acerca de la Calidad de la Educación: Intercambio de experiencias de profesionales cubanos y norteamericanos. Celebrado en febrero de 1999 en Pinar del Río.

CAPÍTULO I

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

Es en 1976 que se crea el Ministerio de la Educación Superior, cuando comienza a tomar forma lo que hoy constituye el Sistema Nacional de Educación de Postgrado. Resulta evidente que, en la actualidad, la Educación Superior adopta pautas organizativas que tienden a una formación de profesionales en pregrado con un “perfil amplio”; tales evidencias condicionan, entre otras de carácter más general, el papel relevante de la educación de postgrado, para el necesario proceso de especialización de los profesionales.

El desarrollo científico del país en su sentido más general, depende principalmente de la formación y consolidación de recursos humanos para la ciencia y tampoco se puede soslayar la importancia de la superación continua de los profesionales; de esta manera se entiende la dimensión plena de un Sistema Nacional de Postgrado.

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

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

Estas realidades y otras más, cuyos factores causales pueden catalogarse como objetivos y subjetivos a la luz de las necesidades del desarrollo social, conforman una problemática muy compleja.

Esta problemática determina la impostergable materialización de una política educacional dirigida a la sistematización y consolidación del Sistema Nacional de Postgrado.

La Educación de Postgrado considera como objetivos centrales la formación académica de postgrado y la superación continua de los egresados universitarios durante su vida profesional, contribuyendo de forma sistémica a la elevación de la productividad, eficiencia y calidad del trabajo.¹ Los objetivos centrales definen las dos vertientes principales de trabajo y de ellos se derivan los siguientes objetivos más concretos: ²

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

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

¹ Reglamento de la Educación de Postgrado de la República de Cuba, Resol. No. 6 de 1996, MES, artículo 2.

² Idem, artículo 3.

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

La superación profesional constituye un conjunto de procesos de formación que posibilitan a los graduados universitarios la adquisición, ampliación y perfeccionamiento continuo de los conocimientos y habilidades básicas y especializadas requeridos para un mejor desempeño de sus responsabilidades y funciones laborales, así como para su desarrollo cultural integral.³

La formación académica de postgrado integra un conjunto de procesos de formación que posibilitan a los graduados universitarios alcanzar un nivel cualitativamente superior desde el punto de vista profesional y científico.⁴

Esta vertiente contempla como sus formas organizativas la Especialidad de Postgrado, la Maestría y el Doctorado. En este contexto, la maestría proporciona un buen dominio de los métodos de investigación científica, una cultura científica y conocimientos avanzados en un campo del saber, con un enfoque multi e interdisciplinario, permitiendo una mayor comprensión, interpretación y la solución de problemas científico-técnicos en ese campo.

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

En los ámbitos nacional e internacional, la problemática del postgrado no ha sido analizada con el alcance y sistematicidad que la referida al tercer nivel de enseñanza. En el caso particular de la maestría, de reciente oficialización en Cuba, cobran especial importancia estos estudios. El análisis de la problemática de la maestría requiere de un enfoque integrado desde los puntos de vista pedagógico, conceptual, metodológico y organizacional, que garantice una amplia visión y permita, con un criterio de diagnóstico, establecer las causas principales de los problemas, tomando en cuenta las condiciones histórico-concretas y las políticas y estrategias de desarrollo institucional en su vínculo con la sociedad.

Esta problemática amplia y de variados matices, incluye elementos conceptuales, metodológicos y organizacionales, que desde una perspectiva pedagógica, influyen en el diseño, ejecución y evaluación de la maestría y son objeto de estudio en esta investigación.

1.3.1 Principales problemas actuales asociados al diseño de las maestrías.

La recopilación de los datos e información necesarios para la investigación, se llevó a cabo básicamente mediante métodos de análisis documental y de encuestas. De ahí que el inventario de problemas aparece como resultado de la aplicación de encuestas por cuestionario y por entrevista y también es el resultado del análisis de muchos y variados documentos. En los métodos se combinó el análisis tradicional y el formalizado, alternando convenientemente las valoraciones cualitativas y cuantitativas según los propósitos de la investigación.

Se determinó un inventario de los problemas actuales asociados a las maestrías, que sirve de base para el análisis diagnóstico y fáctico del problema y el objeto, así como para el establecimiento de sus tendencias; considerado el análisis de los datos empíricos en sus dos aspectos: el teórico, condicionado por la fundamentación de la teoría pedagógica y la hipótesis de la investigación, y el propiamente empírico.

Un primer agrupamiento de la información, en términos de su clasificación u ordenamiento, se realizó según una tipologización teórica, a partir de un modelo conceptual, que en el proceso docente educativo permite distinguir al menos tres etapas principales: la de diseño, la de ejecución y la de evaluación. En esta tipología se ha considerado la dinámica del proceso para clasificar la información, así un problema genérico puede verse reflejado en ella por su

³ Reglamento de la Educación de Postgrado de la República de Cuba, Resol. No. 6 de 1996, MES, artículo 48

⁴ Idem, artículo 8

interpretación, a partir de como se presenta en cada etapa, obviando así el inconveniente que resulta para la investigación, una descripción demasiado general de la problemática en cuestión. Se han obviado intencionalmente en la selección, algunos hechos que no están directamente asociados con el problema y su solución.

PRINCIPALES PROBLEMAS DEL DISEÑO DE MAESTRÍAS:

Los problemas aquí planteados, agrupados según la tipologización teórica explicada anteriormente, representan insuficiencias y deficiencias del diseño de los programas de maestrías. Nos referiremos a ellos en una clasificación, que desde el punto de vista de su relación causal, contempla dos criterios principales: a)- Problemas esenciales y b)- Problemas derivados. Esta clasificación, permite reflejar con mayor objetividad el análisis esencial del problema que resuelve esta investigación, al distinguir entre lo epistemológico y lo propiamente metodológico e incluso administrativo que surge del estudio del objeto investigado.

Problemas esenciales

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

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

Problemas derivados

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

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

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

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

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

Si bien es cierto que no se puede considerar, de forma absoluta, que un buen diseño garantiza siempre un buen proceso docente educativo, se puede afirmar que un mal diseño, conduce generalmente a resultados no satisfactorios e indeseables en su ejecución. La problemática actual del diseño de maestrías es muy variada y se puede agrupar teóricamente según los modelos conceptuales del diseño en elementos tales como: determinación de necesidades del objeto de estudio (sociales), sistema de objetivos (finales, intermedios y específicos), plan de estudio, contenidos, líneas de investigación, sistema de evaluación y perfil de ingreso.

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

1. No se ha precisado una fundamentación teórico-pedagógica, con un carácter particular, para el diseño de maestrías como proceso de formación académica de postgrado.
2. Los diseños de maestrías, se realizan aplicando en general y principalmente, métodos empíricos.
3. No existe una metodología, reconocida nacionalmente, que sirva con un carácter general para el diseño de maestrías.
4. El Reglamento de la Educación de Postgrado establece normativas que tienen que ser consideradas en el diseño de maestrías, pero no constituye en si mismo una metodología, ni mucho menos representa una teoría pedagógica al respecto.
5. Generalmente se acepta la conveniencia de contar con una metodología general para el diseño de maestrías, con una fundamentación teórico-pedagógica ajustada a las especificidades de los procesos de formación académica de postgrado.

Durante el transcurso de la investigación, se han apreciado algunos intentos aislados de establecer metodologías para el diseño de maestrías, en términos casi siempre de pautas metodológicas de carácter empírico. Consideramos que cualquier metodología, para que sea efectiva, tiene que rebasar el marco absolutamente empírico y estar fundamentada en una teoría pedagógica adecuada.

De esta manera se puede constatar que el problema de la investigación existe como necesidad de hallar una solución y expresa, en su esencia, la problemática general del diseño de las maestrías actualmente en Cuba, así: **“El carácter eminentemente empírico de los diseños curriculares de las maestrías, limita la formación óptima de investigadores, altamente calificados, que demanda nuestra sociedad”.**

1.4 El perfeccionamiento del diseño de la maestría.

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

En una aproximación descriptiva a una formulación hipotética que no pretende todavía fundamentar vínculos regulares, puede decirse que la determinación de un modelo teórico pedagógico del Proceso de Formación Académica de Postgrado de la maestría, que defina su estructura y dinámica a partir de los componentes que lo integran, de las leyes que lo rigen y las regularidades que operan como su manifestación más concreta, tales como el carácter principal del componente investigativo, altos niveles de creatividad e independencia cognoscitiva, la prioridad de la formación científica especializada con relación a la general y básica y un alto

nivel de flexibilidad del currículo con la participación activa del maestrante; será posible caracterizarlo y establecer una metodología, aplicable a su diseño, que disminuya al nivel mínimo indispensable su carácter empírico.

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

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

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

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

CAPÍTULO II

ELEMENTOS DE DIDÁCTICA DE LA MAESTRÍA.

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

2.1 Pedagogía: ciencia de la formación.

La pedagogía, como ciencia que estudia los procesos de la formación del hombre, se ha venido desarrollando a la par y compulsada por el propio desarrollo de la sociedad. Hoy día la pedagogía es una ciencia independiente, su objeto comprende la educación como fenómeno social objetivo y también como labor educativa dirigida al desarrollo del hombre.

Comprendida la educación como el proceso de desarrollo y preparación del hombre para la vida, resulta un concepto pedagógico fundamental que abarca tanto la formación de su pensamiento como la formación de sus sentimientos. Otros dos conceptos pedagógicos fundamentales son la instrucción y la enseñanza. El proceso mediante el cual se forma en el hombre su pensamiento, asimilando la cultura y los conocimientos, es la instrucción. Pero la instrucción y la educación han de desarrollarse formando un todo íntegro.

La enseñanza es un proceso de transmisión y de asimilación al propio tiempo, que considera la actividad del que enseña tanto como la actividad del que aprende. La pedagogía como ciencia considera a la educación, la instrucción y la enseñanza en estrecha relación, formando un todo único en el proceso pedagógico.

Una clasificación que establece C. Alvarez de Zayas ⁵ de los procesos formativos, que atiende al menor o mayor grado de fundamento teórico y de sistematicidad de los mismos, los diferencia como: a)- Proceso formativo escolar (la escuela), que es aquel proceso profesional, educacional, de carácter sistematizado y fundamentado en una concepción teórica pedagógica generalizada y b)- Proceso formativo no escolar (familia y otras instituciones sociales) que tiene un carácter más espontáneo y empírico y se apoya en mucho menor grado en las generalizaciones teóricas de la ciencia pedagógica. Concordamos con esta clasificación, que consideramos útil y objetiva, para los fines de la argumentación de nuestra tesis al respecto de que la maestría es un proceso formativo escolar, conducente a un título y por tanto sus fundamentos teóricos están en la Pedagogía y la Didáctica General.

2.2 La didáctica. Consideraciones generales y tendencias contemporáneas.

Al respecto de la didáctica ha existido históricamente el cuestionamiento de si constituye o no una ciencia, que como rama de la pedagogía posee su propio objeto, sus leyes, principios y categorías; los argumentos más frecuentes en contra de una consideración de la didáctica como ciencia, aparecen asociados a criterios tales como que la experiencia docente y los conocimientos científico-técnicos de los profesores, determinan de manera absoluta la calidad y los resultados de los procesos de enseñanza aprendizaje. Estos argumentos carecen de fundamento porque parten de absolutizar al sujeto que enseña y desestiman al sujeto que aprende y por otra parte, aunque reconocen el valor de la ciencia y la tecnología como contenidos de la enseñanza, reducen el papel de la pedagogía y la didáctica a conceptos de empirismo y pragmatismo.

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

2.2.1 Principales tendencias contemporáneas de la didáctica.

⁵ Alvarez de Zayas, C. (1999). La escuela en la vida. Edit. Pueblo y Educación. C. Habana.

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

La inconsistencia de los modelos educativos basados en la pedagogía tradicional ha propiciado el surgimiento de nuevas tendencias en el diseño, ejecución y evaluación del proceso docente educativo.

El análisis de las tendencias contemporáneas, nos permite apreciar una variedad de enfoques que hacen difícil su clasificación, debido a sus contradicciones e interpretaciones diversas, muchas veces eclécticas y hasta inacabadas. Estas dificultades, sin embargo, no pueden inducirnos a ignorar los aspectos que, dentro de la complejidad y heterogeneidad presentes en este contexto, pueden resultar positivos o al menos interesantes; siempre desde las concepciones filosóficas del Materialismo Dialéctico e Histórico en que se basa la sociedad y la educación cubanas y determinan los enfoques epistemológicos, sociológicos e incluso psicológicos que aplicamos.

2.3 El proceso docente educativo como objeto de la Didáctica.

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

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

En su teoría, Álvarez de Zayas define los componentes del proceso. Así, **el Problema** como un componente que está presente en la determinación de los objetivos y el contenido y en el establecimiento del método, que en nuestra opinión puede verse en diferentes grados de generalización y asociado a un objeto profesional o científico; **el Objeto** que expresa la configuración que este adopta como portador del problema y que en su desarrollo lo transforma, dándole solución a dicho problema y alcanzando el objetivo; **el Objetivo** como componente tiene un carácter rector del proceso docente educativo y expresa lo que el sujeto pretende alcanzar en el objeto para que una vez transformado, satisfaga su necesidad y resuelva el problema; otro componente es el **Contenido**, que determina lo que debe apropiarse el sujeto para lograr el objetivo y se selecciona de la cultura que la humanidad ha desarrollado y que mejor se adecua al fin propuesto, el contenido agrupa un conjunto de conocimientos que reflejan el objeto de estudio, las habilidades que recogen el modo en que se relaciona el hombre con dicho objeto y los valores que expresan la significación que el hombre le asigna a los objetos; **el Método** como componente, es la estructura, el orden de los pasos que desarrolla el sujeto en su interacción con el objeto a lo largo del proceso. Identificando el proceso con la actividad, entonces el método es el orden, la consecutividad de las actividades que ejecuta el estudiante para aprender y el profesor para enseñar.

También se definen como componente los **Medios**, que son aquellos objetos que sirven de ayuda para desarrollar el proceso docente educativo y se utilizan para transformar el objeto; la **Forma** como componente, que es el orden que se adopta desde el punto de vista temporal y organizacional para desarrollar el proceso y que como organización espacial refleja la relación alumno-profesor; el **Resultado** es el componente que permite precisar los conocimientos asimilados, las habilidades y valores formados. Expresa la medida en que lo aprendido se acerca al objetivo de formación.

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

referencia, son analizadas en el proceso docente educativo y enunciadas de la siguiente manera:⁶

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

En la Teoría de los Procesos Conscientes, las relaciones que se dan entre los componentes y otras categorías del proceso docente educativo, expresan su dinámica mediante las leyes y regularidades que explican su comportamiento. Las leyes explican las relaciones internas y con el medio social de este proceso como objeto de la didáctica. Desde los enfoques sistémico y holístico, estas relaciones que constituyen el origen y esencia de las leyes, permiten caracterizar al objeto como un todo, de manera que por separado pierden su significado. Estas relaciones, además, tienen un carácter dialéctico y cada componente encierra una dialéctica entre lo objetivo y lo subjetivo.

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

Así, se aprecia como la naturaleza didáctica de estas leyes, que son la esencia y fundamento del proceso docente educativo, vinculan lo social con lo individual en la formación de los hombres para la vida. Las características fundamentales, tanto estructurales como de la dinámica del comportamiento del proceso docente educativo, constituyen el fundamento para establecer las particularidades específicas del proceso formativo de la maestría y determinar un modelo teórico que atienda a su didáctica especial. Siguiendo entonces la lógica de la investigación, caracterizaremos a la maestría como un proceso docente educativo de la Formación Académica de Postgrado.

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

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

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

En las condiciones del subsistema cubano para la educación de postgrado, la maestría y el doctorado tienden y se caracterizan en sus objetivos por la prioridad de lo creativo respecto a lo productivo, de la esencia con relación al fenómeno.

La maestría como proceso de formación académica de postgrado integra la Educación Superior y tiene una base teórico pedagógica común con los procesos formativos en general y con los

⁶ Alvarez de Zayas, C. (1998). La escuela en la vida. Edit. Pueblo y Educación. C. Habana

procesos de este nivel en particular, de esta manera los fundamentos científicos de su diseño, ejecución y evaluación, están formulados en las teorías de la Pedagogía y la Didáctica General. Desde esta perspectiva, encontramos una confirmación en el siguiente planteamiento de H. Hernández y M. González ⁷: "...la tan mencionada y esperada búsqueda de la especificidad del diseño curricular en el postgrado que lo diferencie del pregrado, no debe o puede, en nuestra opinión, estar referida a negar la existencia de principios de la teoría curricular, de problemáticas inherentes a este campo, así como de procedimientos y metodologías que tienen una validez general y por tanto son atinentes también al postgrado. Diríamos que se trata de una teoría común con focos diferentes".

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

El proceso docente educativo de la maestría, tiene todas las características y rasgos generales que fueron definidos para estos procesos en el epígrafe anterior y además tiene sus especificidades esenciales que marcan sus diferencias. Analicemos su definición: "La maestría es el proceso de formación postgraduada que proporciona a los graduados universitarios dominio profundo de los métodos de investigación, amplia cultura científica y conocimientos avanzados en un campo del saber, desarrollando habilidades para el trabajo docente, de investigación y desarrollo." ⁸

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

La maestría es, ante todo, un proceso formativo de tipo docente educativo en el cual la investigación juega un papel preponderante con respecto a lo académico y lo laboral se identifica con lo investigativo, habida cuenta que el sujeto de aprendizaje actúa sobre su objeto de trabajo, como objeto de estudio (investigación), convirtiendo la actividad investigativa en un modo de actuación profesional (laboral). La organización externa del proceso, su forma en correspondencia con el nivel de acercamiento a la vida, asume solo las de carácter académico e investigativo.

El maestrante va asimilando e integrando nuevos contenidos de una forma esencialmente diferente a la de otros procesos formativos, en la relación que establece el sujeto que aprende con su objeto de estudio, durante la investigación que transcurre en el proceso docente educativo. Desde esta óptica, los métodos y la apropiación de los contenidos son de una naturaleza y dinámica diferentes, con una participación protagónica del sujeto del aprendizaje convertido al propio tiempo en investigador.

La maestría contribuye, junto con el doctorado, a la formación de recursos humanos para la ciencia, que es una necesidad del desarrollo de cualquier sociedad, lo que se realiza no solo propiciando el dominio de la cultura científica precedente, sino también y principalmente, enriqueciéndola con nuevos conocimientos, creando cultura científica, tal es la esencia de esta formación. De aquí que el problema, que como necesidad social debe resolver la maestría, en tanto que proceso docente educativo de la Formación Académica de Postgrado, se expresa en el objetivo más general de formar recursos humanos capaces de resolver problemas científicos mediante la investigación.

⁷ Hernández, H. y González, M. (1998). Currículo centrado en la investigación. Su implicación en cuanto a proyecto y proceso. Revista cubana de Educación Superior No. 1 de 1998. CEPES - UH. C. Habana, p 42

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

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

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

Como ya se explicó, los fundamentos teórico pedagógicos y didácticos, de carácter general, en que sustentamos esencialmente nuestra modelación y fundamentación sobre el proceso docente educativo de la maestría, están contenidos en la Teoría de los Procesos Conscientes, formulada por el Dr. Cs. Carlos Álvarez de Zayas, que se analizó en epígrafes anteriores. El fundamento metodológico que permitió caracterizar y explicar nuestro objeto de estudio y su desarrollo, está integrado por los enfoques sistémico, causal, dialéctico y genético apoyados por las teorías de la dirección, la actividad y la comunicación.

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

El modelo incluye los componentes del objeto pero también, como aspecto esencial, sus relaciones internas y con el medio exterior. Al caracterizarlo como un sistema, se pueden precisar las relaciones y determinar su organización y estructura interna así como la dinámica y desarrollo del objeto en sí mismo y en relación con el medio lo cual se sintetiza en las leyes de la didáctica.

Además de los componentes y leyes formuladas por C. Álvarez en su teoría, nos apoyaremos en cuatro regularidades, que hemos determinado y que como manifestaciones concretas de las leyes referidas, operan particularmente en los procesos docente educativos de la maestría.

Analicemos la relación problema-objetivo. El problema se da en el objeto como una necesidad de la sociedad de resolver una situación que requiere ser modificada, entonces el objetivo es el propósito o aspiración del sujeto de transformar el objeto para satisfacer la necesidad social mediante la solución del problema. Entonces el objetivo como estado deseado del objeto es una visión de futuro (carácter subjetivo) que como proyección se formula en el presente pero como resultado tangible (carácter objetivo) se obtendrá solo cuando se solucione el problema y se supere la brecha entre el estado actual y el deseado. De esta manera el objetivo se convierte en el componente rector del proceso. Diferentes objetos tendrán problemas diferentes y también distintos objetivos como expresión de la solución de los problemas.

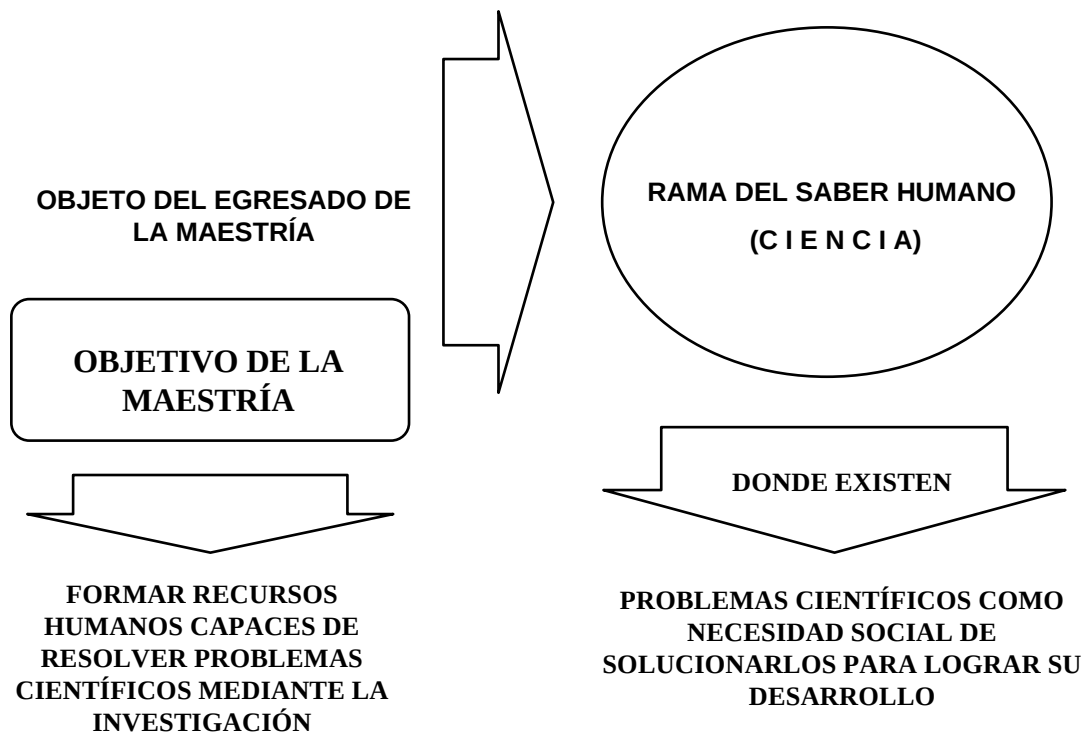
La relación problema-objeto-objetivo resulta esencial y puede verse en diferentes grados de generalización a nivel social y educacional, el encargo social planteado a las instituciones docentes, en términos más generales, como la necesidad de formar a los ciudadanos de una sociedad, se va sistematizando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

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

La necesidad social que como problema debe satisfacer la maestría, se traduce, a partir de su propia definición, en la formación de graduados universitarios para la investigación científica, En

tales condiciones el objeto del egresado de maestría es una ciencia y no una profesión, por tanto, comprende el objeto de estudio como campo del saber humano que recibe su acción y también los modos de actuación mediante los cuales actúa sobre el objeto de estudio: la investigación.

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



En la maestría el objeto del egresado es la ciencia, el saber humano; los problemas son científicos y existen en ese objeto como necesidad social de hallar una solución para desarrollarlo; los objetivos de formación reflejan los contenidos en términos de los sistemas de conocimientos propios del objeto y de otras ciencias que contribuyen a su estudio, así como las habilidades para resolver los problemas y los valores que caracterizan sus modos de actuación como investigador miembro de una sociedad.

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

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

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

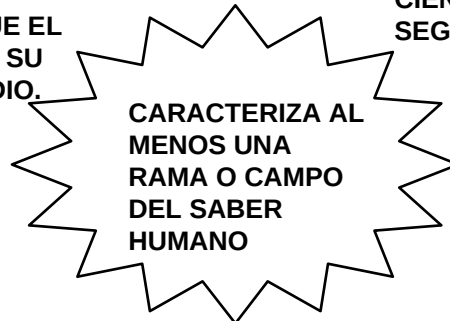
EL CONTENIDO:

VALORES

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

CONOCIMIENTOS

CIENTÍFICOS ORDENADOS SEGÚN UNA CIERTA LÓGICA.



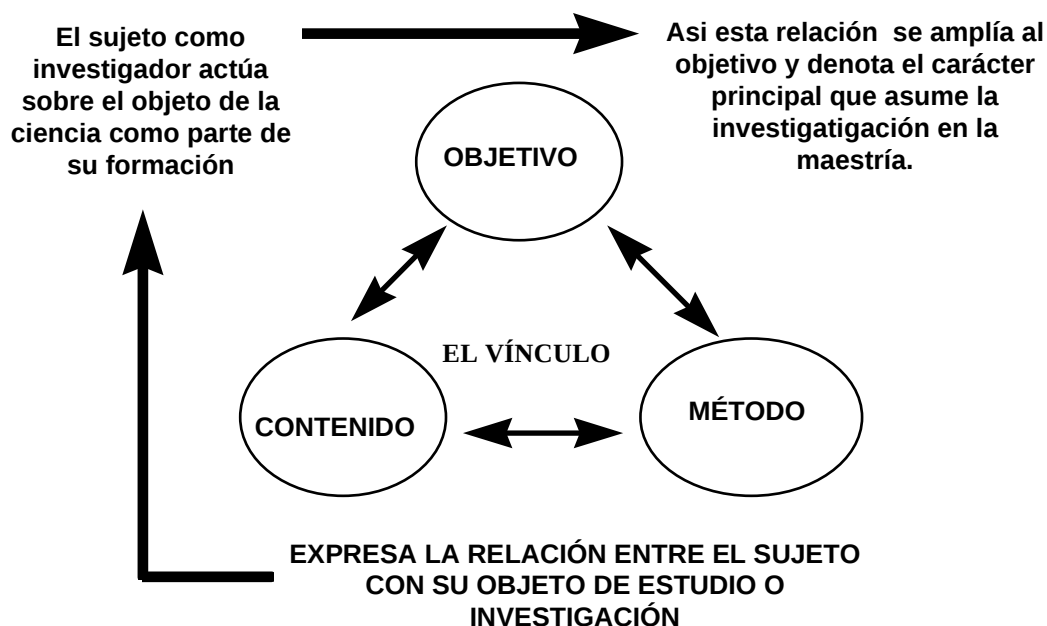
HABILIDADES

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

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

La relación entre el contenido y el método se expresa en la dinámica del proceso a través de la actuación del sujeto sobre el objeto modelado en el contenido, esto permite alcanzar el objetivo y resolver el problema. En la maestría, el vínculo contenido-método expresa la relación entre el sujeto con su objeto de estudio (la ciencia); esto se aprecia en el componente académico, pero también el sujeto, convertido en investigador, actúa sobre el objeto real como parte importante de su formación en el proceso docente educativo, ello da una connotación relevante al método de investigación.

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



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

En la Educación Superior, el vínculo entre los procesos de formación y los de investigación científica se logra de diversas formas, pero la maestría y el doctorado, incluyen con semejante e incluso igual grado de profundidad y sistematicidad al propio proceso de investigación científica.

Analizadas las relaciones que pueden considerarse como fundamentales dentro del proceso, los restantes componentes presentan relaciones similares, el resultado se vincula con todos los componentes, al igual que los medios que se utilizan para alcanzar el objetivo y también la forma que representa el orden desde el punto de vista temporal y de la relación alumno-profesor. Lo anterior no quiere decir que el resultado, los medios y las formas, no sean importantes, lo que sucede es que la esencia del proceso se refleja y expresa fundamentalmente en la relación objetivo-contenido-método, desde este punto de vista los restantes son menos determinantes sin dejar de ser esenciales, toda vez que sin ellos el proceso docente educativo no sería tal.

La relación entre la integración y la derivación del proceso, determina los tipos de nexos que son característicos de las relaciones que se dan entre los diferentes niveles y unidades organizativas dentro del proceso, para alcanzar el objetivo más general del mismo. En el plano de análisis de la maestría, con el auxilio del enfoque en sistema, se puede afirmar que este proceso está compuesto por un conjunto de subsistemas de orden menor que pueden ser temas, asignaturas o cursos u otras agrupaciones de contenidos, con un criterio de derivación basado en los objetivos generales del proceso, pero que al propio tiempo observan en su sistematización un criterio imprescindible de integración, que garantiza que el sistema mayor funcione como un todo íntegro y alcance los objetivos propuestos a partir de las contribuciones parciales de cada subsistema, que no es la simple suma o adición de resultados.

Los contenidos no se estructuran en cada asignatura, curso o módulo, de manera espontánea o casual, se sigue una lógica en su estructuración. Aquí la lógica de la ciencia y de la metodología de la investigación del objeto, juegan un papel principal junto a la lógica pedagógica y didáctica. En cada asignatura, módulo, tema u otra unidad organizativa, se pueden apreciar los componentes del proceso y sus relaciones, como reflejo esencial del sistema mayor al cual pertenecen.

En otro plano de análisis, se puede afirmar que todo proceso docente educativo lleva en si mismo la unidad de lo instructivo y lo educativo, no importa el nivel, podrán cambiar los métodos y las formas pero ningún proceso de formación puede ser exclusivamente instructivo, por tanto esta unidad tiene que caracterizar también a la maestría. No vamos a intentar un análisis exhaustivo, solamente llamar la atención al respecto de la importancia, que para el diseño y ejecución de la maestría, reviste el tomar en consideración que lo educativo, como parte de la formación del hombre, es una categoría constante y eterna.

2.6 Regularidades del proceso de formación de la maestría.

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

En tanto formas particulares de manifestación de las leyes de una ciencia, las regularidades reflejan también, aunque más limitada que la ley, la esencia de su objeto. En nuestro estudio hemos llegado a determinar las regularidades que se manifiestan en la maestría, como proceso docente educativo de la Formación Académica de Postgrado. Estas regularidades, desde un enfoque didáctico, actúan como manifestaciones concretas de la ley que establece las relaciones del proceso con la sociedad o contexto social y también de la que establece las relaciones entre los componentes del proceso, es decir, las regularidades se infieren de las leyes.

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

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

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

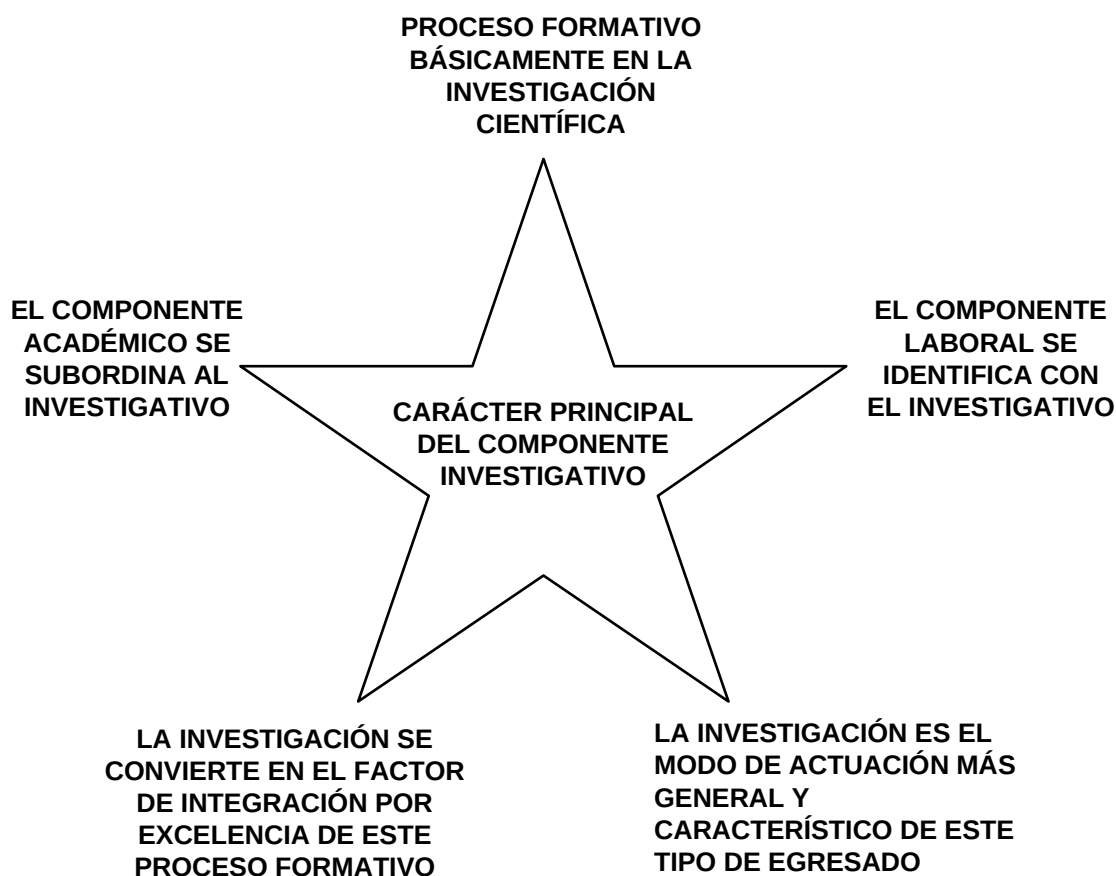
Carácter principal del componente investigativo.

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

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

Tal y como se analizó anteriormente, el objeto del egresado es una ciencia, sobre la que este actúa como objeto de estudio y su modo fundamental de actuación es la investigación científica. Esto condiciona el carácter principal del componente investigativo del proceso, cuyo perfil de egreso contempla la solución de problemas científicos a través de la investigación, y un corolario: el componente académico se subordina al investigativo y el laboral se identifica con este último.

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



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

La maestría se encarga de formar recursos humanos para la ciencia, esto no se contradice, según se define en el Reglamento oficial de la Educación de Postgrado, con que también desarrolle habilidades para el trabajo docente, porque la preparación de profesionales de la docencia incluye la capacidad de investigar y el desarrollo de una amplia cultura científica con conocimientos avanzados en un campo del saber, condiciones no suficientes, pero si necesarias para desempeñarse como docente y muy especialmente en el nivel de postgrado.

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

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

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

En segundo lugar, todo graduado universitario recibe en pregrado una formación general y básica en ciencias, que puede alcanzar, en cálculos aproximados, entre un 70 % y un 75 % del tiempo total de su plan de estudio⁹ y esto condiciona un nivel de partida favorable para los objetivos de la maestría.

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

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

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

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

Altos niveles de creatividad e independencia cognoscitiva.

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

⁹ Alvarez, C. (1995). La Pedagogía universitaria. Una experiencia cubana. Pedagogía 95, C. Habana, Cuba, p. 14

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

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

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

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

En la literatura científica especializada se consideran diferentes modelos atendiendo a la flexibilidad del currículo, que se pueden clasificar entre otras como Rígido, Semiflexible y Flexible. La tendencia en la maestría es a la aplicación de modelos semiflexibles y flexibles, dentro de estos últimos existen conceptos de máxima flexibilidad donde no existe un plan predeterminado de contenidos o asignaturas a cursar y que en nuestra opinión son más propios del doctorado; estos modelos suponen una participación más activa, democrática, del sujeto del aprendizaje en la determinación del currículo.

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

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

Los programas de maestría deben contemplar un conjunto de cursos, módulos o asignaturas obligatorias, que agrupen los contenidos esenciales de las ciencias que se trate y otro conjunto de carácter optativo o electivo, con contenidos más específicos, que pueden estar asociados a las menciones que contemple el programa y/o a las líneas de investigación definidas en este. Esto evidencia un rango de flexibilidad en el componente académico que permite al maestrante decidir sobre su currículo.

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

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

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

apoyados además en un sistema de regularidades que manifiesta la maestría como proceso docente educativo, se plantea un esbozo de su didáctica especial, que sirve de base para la metodología de su diseño que abordaremos en el tercer capítulo.

CAPÍTULO III

EL DISEÑO CURRICULAR DE MAESTRÍAS.

En este capítulo se plantea una metodología de carácter general para el diseño curricular de maestrías, que se fundamenta en las teorías de la Pedagogía y la Didáctica General, sobre la base de un modelo teórico de su proceso docente educativo.

3.1 Consideraciones generales sobre el diseño de la maestría.

Al diseño curricular, lo identificamos básicamente como la planificación y organización del proceso docente educativo, este constituye el punto de partida, sin embargo, es un proceso que se ejecuta en cada nivel estructural y abarca todos los componentes del proceso docente educativo.

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

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

Muchas de las deficiencias e insuficiencias de los programas de las maestrías, tienen su origen en problemas de su diseño, cuyas causas son muchas y disímiles, pero que en esencia se pueden agrupar en torno a la falta de sustentación en una fundamentación teórico pedagógica, que permita reducir al nivel mínimo indispensable su carácter empírico.

3.2 Lógica del diseño curricular de la maestría.

El diseño curricular de la maestría, como todos, tiene un primer momento estratégico en la formulación de los objetivos generales que prefiguran el modelo del egresado y el establecimiento del plan de estudio. Este diseño sigue una lógica propia, que se puede expresar en determinadas etapas de su ejecución, que aunque guardan un cierto orden, este no siempre se aprecia estrictamente en la práctica. Estas etapas son las siguientes: determinación de los problemas generales priorizados en la rama del saber, determinación de los objetos específicos o campos de acción, determinación del objeto del egresado de la maestría, elaboración del modelo del master y Elaboración del plan de estudio.

La maestría también debe cumplir un encargo social que se concreta en un modelo pedagógico que incluye los rasgos más significativos de la personalidad del egresado, que como modelo ideal y desde el punto de vista didáctico, expresa, con carácter de ley, la relación del proceso docente educativo con el contexto social

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

Para diseñar la maestría, se analizan las políticas y lineamientos generales que caracterizan las líneas de desarrollo definidas como más importantes y prioritarias, en la rama del saber en la que se formarán los egresados, delimitándose aquellos problemas generales, que como necesidades más inmediatas, deben ser resueltos. Desde esta perspectiva de priorización, es posible delimitar campos de acción más concretos en función de las necesidades más importantes y urgentes de la sociedad, evidenciándose como regularidad, la prioridad de la formación científica especializada con relación a la general y básica.

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

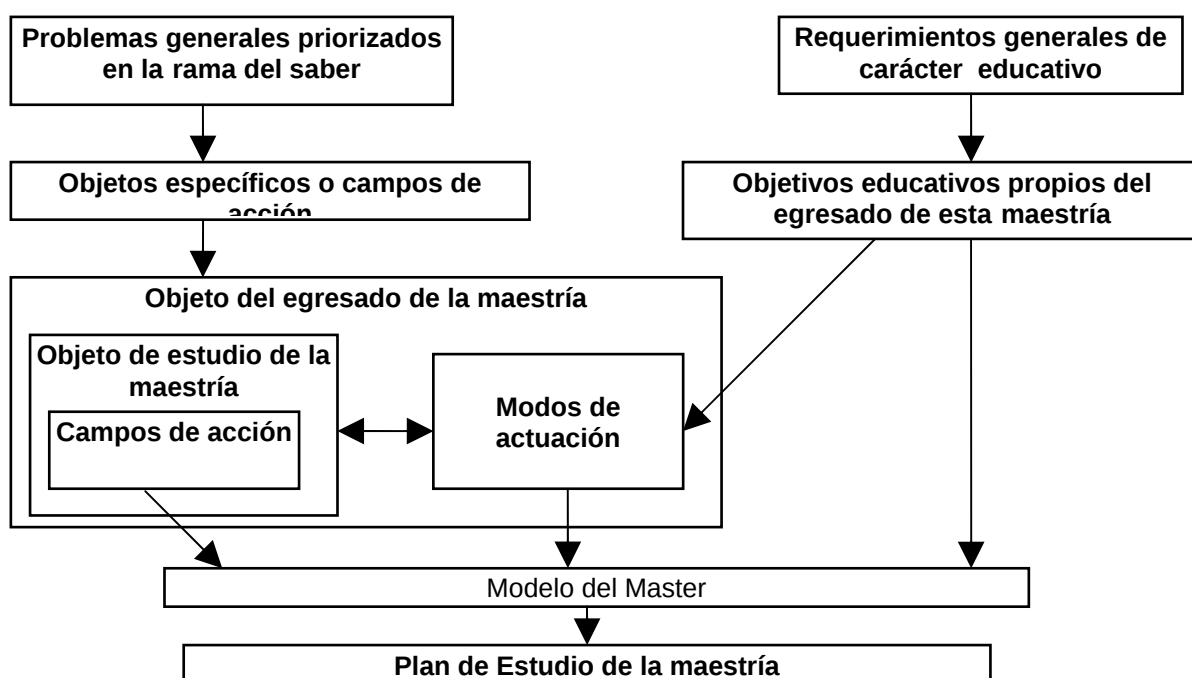
En la determinación del objeto del egresado de la maestría, a partir de los problemas presentes y con un criterio más o menos amplio del objeto de estudio de una ciencia, se precisa tanto el objeto de estudio, como los modos de actuación y se van perfilando y determinando las líneas generales de investigación. El análisis de los campos de acción y las líneas de investigación, constituye el punto de partida para definir las menciones o perfiles terminales que pueden establecerse.

En el objeto del egresado de la maestría, se precisan los problemas que en este se manifiestan y deben ser resueltos por el egresado. Conjuntamente se determinan las tareas de investigación, que precisan los métodos generales de la solución de los problemas, a partir de la lógica y el método de la ciencia, así como de la metodología de la investigación que define sus formas, métodos y medios particulares de organizar la actividad científico investigativa del master. Los modos de actuación son los métodos más generales, que caracterizan su actividad como investigador en la solución de los problemas y definen las habilidades y capacidades que aparecen en el modelo del egresado.

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

LÓGICA GENERAL DEL DISEÑO DE LA MAESTRÍA

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



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

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

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

3.3 La elaboración del modelo del egresado de maestría.

La elaboración del modelo o perfil del egresado es un punto de partida del diseño curricular, donde se determinan los objetivos de formación en su carácter más general, como objetivos finales de un proceso educativo, que expresan en términos de resultados, las transformaciones que se aspira lograr en el sujeto del aprendizaje, referidas a todos los aspectos de su personalidad y que se alcanzan a través de la instrucción y la educación. Esto lo ubica en el primer plano del diseño y entre otros aspectos presupone definir un conjunto de problemas, que como necesidades sociales, deben ser resueltos por el egresado. El partir de la determinación de estos problemas, significa tomar en cuenta la ley de las relaciones del proceso docente educativo con el contexto social, con la vida, desde el primer momento del diseño curricular.

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

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

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

Este inventario de problemas constituye una premisa para la determinación del objeto del egresado de la maestría, al precisarse a partir de aquí los problemas y campos de acción que lo conformarán. La precisión del objeto del egresado de una maestría es una condición fundamental de este proceso de formación y aspecto esencial de su diseño; es una condición necesaria para garantizar el vínculo con el contexto social.

Toda ciencia tiene su objeto, su lógica y métodos propios que la vinculan con una parte de la realidad; el objeto de estudio de una ciencia es su objeto del conocimiento; el objeto del egresado comprende tanto el objeto de estudio (trabajo) donde se manifiestan los problemas científicos, como los modos de actuación para resolver estos problemas y que se identifican de modo más general con la investigación científica.

El objeto de estudio de la maestría se define como el conjunto de objetos específicos o campos concretos de la rama del saber en que se formará el master, es decir, aquella parte del objeto de la ciencia donde se desempeñará y en la cual se manifiestan un grupo de problemas que necesitan ser resueltos. Sería ingenua la pretensión de abarcar en el proceso de formación de la maestría, todo el sistema de conocimientos referidos al objeto de una ciencia. De esta manera, el objeto de estudio de la maestría, se delimita al precisar un conjunto de problemas dentro del inventario y estará constituido por uno o más objetos específicos o campos de acción de una ciencia, que forman parte de su objeto más general.

Téngase en cuenta que este proceso tiende a una cierta especialización científica en un campo del saber. Así, desde el diseño de la maestría, se aprecia como regularidad la prioridad de la formación científica especializada con relación a la general y básica.

Para determinar el objeto de estudio del egresado, no basta con que existan necesidades sociales como expresión de los problemas que la ciencia debe resolver, las condiciones de la institución actúan como referencia obligada y factor limitante en la definición del objeto de estudio de la maestría.

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

Los modos de actuación, representan los métodos científicos de investigación y solución de los problemas y reflejan una tendencia general en su formación, lo cual le permitirá actuar sobre diferentes objetos de estudio dentro de la rama del saber. En el egresado de maestría se identifica como modo de actuación más general, la investigación, ella es una actividad básica generalizada, mediante la cual puede resolver los problemas presentes en su objeto de estudio. Esto marca una diferencia con los procesos de elaboración de perfiles profesionales, en los cuales, por lo general, se constata la existencia de varias actividades básicas generalizadas conformando un sistema, mediante las que se resuelven los problemas presentes en el objeto de la profesión.

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

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

Toda ciencia tiene sus formas y medios particulares de organizar y desarrollar la actividad científico-investigativa, que se definen a partir de su método y lógica propios y de las características de su objeto de estudio (fenómenos y procesos); esto define las diferencias entre las tareas que ejecutan los investigadores en cada rama del saber, aunque el fundamento filosófico y metodológico de la investigación sea común. Aún en el caso de una misma ciencia o rama del saber, cambian las dimensiones, formas y medios como resultado de su desarrollo y ello condiciona nuevas tareas para el investigador. La identificación y precisión de estas tareas, independientemente de sus características y singularidad, puede realizarse mediante el empleo de métodos empíricos tradicionales combinados con el método teórico del análisis de la actividad.

El análisis de las tareas permite además apreciar mejor los componentes educativos, que relacionados con los sistemas de valores humanos, formarán parte del proceso de formación y se reflejarán en los modos de actuación como requisitos y contexto referencial, principalmente mediante la comunicación. La identificación de las tareas que caracterizan los métodos de solución de los problemas, además de permitir la precisión de los modos de actuación, contribuye al trabajo posterior de selección de los contenidos y determinación de los objetivos intermedios y específicos.

El objeto de estudio del egresado de maestría puede analizarse, desde un enfoque sistémico, como la parte de un todo y como un todo compuesto por partes. En el proceso de formación del master, este selecciona objetos más específicos del sistema más amplio que representa el objeto del egresado, principalmente por dos razones: a) escoge una mención o perfil terminal determinado y b) define el objeto específico de su investigación como trabajo de tesis.

Los objetivos instructivos se formulan en términos de las invariantes de habilidad que le permiten ejecutar las tareas de su futura actividad y se determinan a partir de los modos de actuación; tanto como en términos de las invariantes del conocimiento que se determinan partiendo de los núcleos teóricos de las ciencias que integran el objeto de estudio. La integración en el objetivo de la habilidad y el conocimiento se basa en el criterio de que siempre la primera contiene al segundo. Los objetivos generales instructivos se formulan entonces de manera que expresen las invariantes de habilidad que responden a sus modos de actuación y también las invariantes del conocimiento expresadas en las ciencias cuya lógica interna posibilita formar los modos de actuación; precisando además sus niveles de asimilación y profundidad.

En la actualidad al abordar el objeto de estudio de una ciencia, se requiere de un enfoque multi e interdisciplinario, entonces, por lo general, en la formulación de los objetivos instructivos, se han de tener en cuenta aquellas otras ciencias cuyos contenidos intervienen tanto en el proceso de investigación, como en el proceso del conocimiento del objeto, es decir, metodológica y epistemológicamente.

En el modelo del egresado se contemplan los objetivos generales instructivos y los objetivos generales educativos. Al concretar el encargo social en función del egresado que se pretende formar en la maestría, se determinan los objetivos generales educativos atendiendo a su carácter de investigador, de generador o creador de cultura para la sociedad, con un sentido de compromiso social y motivado para ello; con un carácter filosófico materialista de la concepción científica del mundo; con un carácter político-ideológico; con un carácter ético, estético y moral, como expresión de valores fundamentales de su personalidad. Si el modelo del master es la imagen ideal del graduado, no se pueden dejar de considerar las cualidades más generales que también han de caracterizar sus modos de actuación.

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

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

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

No todas las maestrías tienen que considerar explícitamente la formación de habilidades o capacidades docentes, solo aquellas en las denominadas Ciencias de la Educación o Ciencias

Pedagógicas, dirigidas a graduados universitarios que se desempeñan en la docencia. En estos casos las habilidades propias de la aplicación de los métodos de investigación científica y los sistemas de conocimientos, métodos y lógica propios de estas ciencias, que se adquieren en la maestría, son consustanciales a la actividad profesional del docente, considerada en su acepción más general, como la dirección de los procesos docente educativos y uno de cuyos componentes organizativos es el investigativo. En la actividad del docente, la investigación constituye una actividad básica generalizada de la profesión.

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

Las invariantes del conocimiento y habilidad, conjuntamente con los objetivos educativos del egresado, permiten establecer los objetivos generales del modelo del egresado de maestría y elaborar el modelo del master. En la definición del perfil o modelo del master también se considera el problema del lenguaje en que deben expresarse los objetivos, de manera que este refleje la actividad del egresado, la investigación. El sistema de objetivos generales educativos precisados para este egresado a partir del encargo social, y el sistema de objetivos generales instructivos, se integran en el modelo del egresado de maestría. La determinación de la correspondencia entre objetivos y contenidos, desde una concepción didáctica de la dialéctica objetivo-contenido que expresa la contradicción fundamental del diseño, permite, elaborar el perfil del egresado considerado este como el modelo de master que se pretende formar.

3.4 La elaboración del plan de estudio.

El modelo del egresado de maestría, como objetivos finales de su formación, es la base para la elaboración del plan de estudio. Este perfil concebido como el modelo de su actividad permite entender el plan de estudio como: “La parte del currículo que expresa el sistema de acciones y relaciones pedagógicas que orientan la actividad de aprendizaje del estudiante.”¹⁰

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

En la elaboración del plan de estudio de maestría también se manifiestan, desde el punto de vista del diseño curricular, la relación entre los componentes del proceso docente educativo, así como la relación entre su derivación e integración. Un aspecto esencial se refiere al establecimiento de los objetivos intermedios o parciales referidos a asignaturas, módulos u otros tipos de agrupaciones de contenidos. La formulación de objetivos intermedios se logra de manera más efectiva cuando es el resultado de un proceso de ajuste mutuo conjuntamente con la selección y estructuración de contenidos.

Tomando en cuenta las consideraciones anteriores analizaremos las tareas de la elaboración del plan de estudio, cuya ejecución en la práctica no siempre se pueden identificar tan claramente ni respetan un orden estricto predeterminado. Se atiende principalmente a la

¹⁰ Corral, R. Ob. Cit., p. 155

aplicación de criterios científicos para la elaboración del Plan de Estudio de la maestría, con la intención ya declarada de reducir al mínimo indispensable los criterios empíricos de su diseño.

El partir de los problemas y de las tareas necesarias para su solución, es la premisa para la determinación de los conocimientos, habilidades y valores que debe asimilar el egresado y permite estructurar con un criterio didáctico, el contenido del proceso de formación del master a partir de la relación problema-objetivo-contenido.

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

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

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

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

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

Al seleccionar los contenidos según estos criterios se garantiza su correspondencia con el modelo del egresado a partir de su relación con las tareas que ejecuta para resolver los problemas. Un aspecto importante en la selección de los contenidos es el nivel de partida del maestrante que supone una formación general y básica precedente respecto a determinados contenidos, que la maestría no tiene por que repetir.

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

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

En la práctica estas agrupaciones de contenidos suelen a su vez agruparse más generalmente en ciclos de formación que pueden atender a diferentes criterios de clasificación. Consideramos factible y útil para los fines de organización del proceso, el establecimiento de estas agrupaciones más generales, siempre que tengan un sentido de integración y una orientación hacia la secuencia de impartición y el proceso de asimilación. Considerado el plan de estudio como un sistema, las agrupaciones de contenidos representan los subsistemas, que en su integración permiten alcanzar los objetivos finales del modelo del egresado, la integración se convierte desde este punto de vista en un elemento clave de su organización.

Las agrupaciones más convenientes serán aquellas que garanticen, por su integración en el programa de maestría, una formación que permita al egresado enfrentar y resolver problemas complejos y multifacéticos con un profundo conocimiento teórico del objeto de estudio; solo así se logran las capacidades de un verdadero investigador.

Definir las formas de organización de la enseñanza correspondientes a cada agrupación de contenidos es otro de los pasos a desarrollar en esta tarea de estructuración. Entendemos como forma organizativa espacial aquella en que se manifiesta la relación entre los sujetos, en la que además se desarrollan los métodos mediante los cuales los maestrantes se apropian del contenido y alcanzan los objetivos. Es decir, que apreciamos en esta tarea una concepción didáctica expresada en la relación de los componentes objetivo-contenido-método. En la maestría y de acuerdo con lo explicado en los análisis desarrollados anteriormente, se toman en consideración, para definir las formas organizativas, solo los componentes académico e investigativo, el componente laboral está presente pero no necesita ser organizado.

En la elaboración del plan de estudio de la maestría, la definición de las formas organizativas por agrupaciones de contenidos, permite orientar las relaciones de estos últimos con el proceso docente educativo, por cuanto definen las relaciones entre profesor y maestrante y en sentido general tienen una fuerte vinculación con los métodos a emplear en el propio proceso. No obstante, consideramos que la precisión de las formas organizativas, no debe, en este momento esencial de planificación y organización, rebasar los límites de sus concepciones más generales en términos de su carácter académico o investigativo, esto apunta a garantizar los altos niveles de flexibilidad que como regularidad manifiesta la maestría, desde un enfoque de las formas y también de los métodos de enseñanza asociados a ellas.

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

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

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

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

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

Para la maestría resulta más conveniente la selección de variantes intermedias entre las dos extremas planteadas anteriormente. El currículo cerrado limita el relativamente alto nivel de

flexibilidad y la participación activa del maestrante que constituye una regularidad de este proceso de formación y el currículo abierto es más propio del doctorado que tiende al máximo nivel de flexibilidad. La aplicación de variantes intermedias de currículo, que podríamos denominar semiflexibles, permite, entre otros aspectos, incluir asignaturas electivas y otras opciones que dan posibilidades al maestrante de escoger el camino o vía alternativa mas conveniente a sus intereses de formación especializada, respetando el perfil de egreso.

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

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

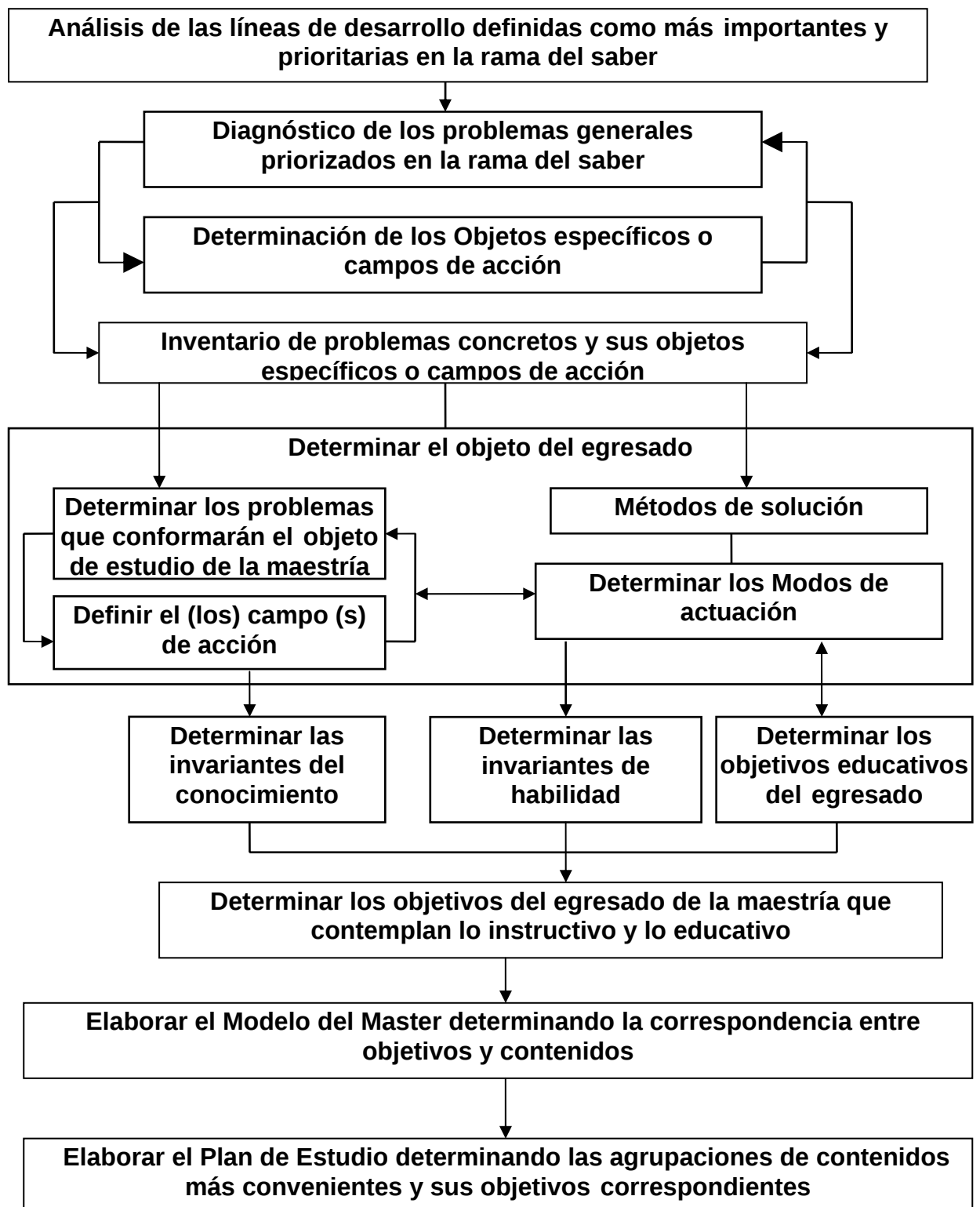
En Cuba, la asignación de créditos está normada por el reglamento oficial de la educación de postgrado (artículo 31) y se establece como la unidad de medida que expresa la profundidad y extensión de los contenidos previstos en los programas de estudio (artículo 11).

La integración de los contenidos tiene que ser prevista, desde su diseño, mediante la determinación de las formas más convenientes de los componentes organizativos de carácter académico e investigativo y en el vínculo que ambos mantendrán durante el proceso de formación, principalmente mediante una orientación metodológica que permita, en la fase de implementación, seleccionar los métodos más apropiados para alcanzar altos niveles de creatividad e independencia cognoscitiva, esta es una regularidad de la maestría. La integración se logra como resultado de una correcta concepción sistémica de los componentes del proceso y sobre todo atendiendo a la dialéctica de las relaciones objetivo-contenido-método. La selección de los métodos concretos de enseñanza, debe regirse por una orientación hacia los de carácter creativo, con base en lo problémico y lo heurístico, pero que propendan a niveles de asimilación creativo. El método investigativo como estrategia de enseñanza fundamental. La actividad investigativa del maestrante, contemplada en el diseño como la forma organizativa que expresa las relaciones de este con su tutor, tiene como método principal de enseñanza el de la investigación científica.

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

De esta manera se concibe una metodología de carácter general para el diseño curricular de maestrías, que se fundamenta en las teorías de la Pedagogía y la Didáctica General, sobre la base de un modelo teórico de su proceso docente educativo, como una alternativa que reconoce su necesaria flexibilidad.

METODOLOGÍA PARA EL DISEÑO CURRICULAR DE LA MAESTRÍA



CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

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

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

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

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

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

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

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

En el modelo del egresado de maestría en tanto que modelo ideal del graduado que se pretende formar, han de tomarse en cuenta no solo los conocimientos habilidades y capacidades debe alcanzar, sino también las cualidades más significativas y trascendentes, que con un carácter educativo general forman parte de su personalidad y han de caracterizar sus modos de actuación, aquí puede primar un criterio de reafirmación o consolidación teniendo en cuenta el nivel de partida en el perfil de ingreso, pero de ninguna manera pueden obviarse.

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

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

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

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

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

La metodología de carácter general para el diseño de la maestría, elaborada como resultado de esta investigación, constituye una alternativa viable para estos fines, que permite, desde una perspectiva flexible, reducir al nivel mínimo indispensable el carácter empírico que se demuestra como tendencia en la actualidad y optimizar el proceso al tomar en cuenta una fundamentación teórico pedagógica del proceso docente educativo de la maestría que le sirve de base.

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

SE RECOMIENDA:

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

BIBLIOGRAFÍA FUNDAMENTAL CONSULTADA

1. Alkalay, D. (1991). El postgrado y la investigación en ingeniería para el año 2 000: una perspectiva latinoamericana. Revista IGLU No. 0. Abril de 1991 pp 35-56
2. Alvarez, C. y García, R. (1997). La contradicción dialéctica como invariante para la estructuración del proceso docente educativo. Revista cubana de la Educación Superior Vol. XVII No. 2. C. Habana pp 21-26
3. Alvarez, C. y Fuentes, H. (1997). El postgrado. Cuarto nivel de educación. Monografía. DFP - MES. C. Habana
4. Alvarez de Zayas, C. (1998). El vínculo entre el pregrado y el postgrado: un problema no resuelto. Ponencia presentada en la IV Junta Consultiva sobre el Postgrado en Iberoamérica. C. Habana, Nov. 24 al 27 de 1998.
5. Alvarez de Zayas, C. (1992). La Escuela en la vida. (1ra Edic.) Editorial Felix Varela. C. Habana, Cuba.
6. Alvarez de Zayas, C. (1999). La Escuela en la vida. (3ra Edic.) Editorial Pueblo y Educación. C. Habana, Cuba.
7. ----- (1995). La pedagogía universitaria. Una experiencia cubana. Congreso Pedagogía 95. C. Habana, Cuba.
8. ----- (1996). Hacia una escuela de excelencia. Edit. Academia. La Habana
9. ----- y otros. (1992). Diseño curricular de la Educación Superior. Ministerio de Educación Superior e Instituto Sup. Pedagógico E. J. Varona. C. Habana, Cuba.
10. Alvarez Moro, O. (1992). Los Master en cuestión, Revista Cambio 16, Mayo de 1992, Madrid, España, pp 74-75.
11. Alarcón, R. y Fernández, A. (1995). La educación de postgrado en la República de Cuba. Revista Educación Superior No. 1 1995. CEPES. Universidad de la Habana, Cuba.
12. Andrade, M., y otros. (1993). Los mejores MBA de España, Revista "Actualidad económica" No. 1820, Mayo de 1993, Madrid, España, pp 89-104.
13. Andrade, M. y otros. (1993). Los mejores masters para ejecutivos. Revista "Actualidad económica" No. 1839 Septiembre de 1993. Madrid, España, pp 73-81.
14. Andrade, M. (1993). Cómo elegir un buen Master. Revista "Actualidad económica" No. 1820 Mayo de 1993. Madrid. España pp 54 - 70.
15. Antunez, S. y otros. (1996). Del proyecto educativo a la programación de aula. El qué, el cuándo y el cómo de los instrumentos de la planificación didáctica. Editorial Graó. Barcelona. España.
16. Arnaz, J., A. (1983). La planeación curricular. Editorial Trillas. México.
17. Bedolla, I. y Gómez, M. (1997). Epistemología y Pedagogía. Ensayo histórico crítico sobre el objeto y métodos pedagógicos. Ediciones ECOE. 4ta edición. Santafé de Bogotá. Colombia.
18. Bello, F. y Portocarrero, B. (1991). La tesis de grado como problema. Revista POSTGRADO No. 1, Septiembre de 1991. Universidad de Carabobo. Venezuela pp 81 - 89
19. Bueno Sánchez, E. (1994). Metodología de la investigación. CEDEM. Universidad de la Habana. Cuba.
20. Brezinka, W. (1990). Conceptos básicos de la ciencia de la educación. Editorial HERDER. Barcelona. España.
21. Briceño, M. (1992). La maestría en ciencias de la educación y su inserción en la reconceptualización del postgrado de la universidad Simón Rodríguez. Revista Universitas 2000 vol. 16 No. 4 1992. Venezuela.
22. Colectivo de autores, GEST. (1997). Tecnología y sociedad. Grupo de estudios sociales de la tecnología. ISPJAE. C. Habana.
23. Colectivo de autores, CEPES. (1996). Tendencias pedagógicas contemporáneas. Universidad de la Habana - Corporación Universitaria de Ibagué. Colombia.
24. Colectivo de autores. (1993). Objeto y método de la pedagogía. Facultad de Educación. Universidad de Medellín. Colombia.
25. Comenio, J. A. (1971). Didáctica Magna. Editorial Porrúa. México.
26. Corral Ruso, R. (1992). Teoría y diseño curricular: Una propuesta desde el enfoque Histórico Cultural. En: El planeamiento curricular en la Enseñanza Superior. CEPES. Universidad de la Habana. Cuba.
27. Cruz Cardona, V. (1995). Guía de autoevaluación. Editorial Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (AUIP). Madrid. España.

28. Deiros Fraga, B. y otros. (1998). La evaluación académica de programas de postgrado: Retos y dificultades. Revista cubana de Educación Superior Vol. XVIII No. 1 de 1998. C. Habana pp 81-88
29. De Camilloni, A. y otros. (1996). Corrientes didácticas contemporáneas. Editorial Paidós. Buenos Aires. Argentina.
30. De Graff, Jeffrey T. (1993). El diseño instructivo en la tecnología educativa. traducción parcial del original: "Towards an analysis of instructional television presentational forms: a case study". En: Revista Tecnología y comunicación educativas No. 21 Marzo de 1993. ILCE. México pp 59-69
31. Del Carmen, L. (1996). El análisis y secuenciación de los contenidos educativos. ICE - HORSORI. Barcelona. España.
32. De la Flor, A. (1998). Fundamentos de diseño curricular y curriculum. CEDAI. UNISARC. Colombia.
33. Díaz Barriga, F. (1993). Aproximaciones metodológicas al diseño curricular: hacia una propuesta integral. Revista Tecnología y comunicación educativas No. 21 Marzo de 1993. ILCE. México pp 19-39
34. Díaz Barriga, A. (1985). Didáctica y curriculum. Ediciones Nuevomor. México.
35. Escudero Escorza, T. Procesos Psico-didácticos en la enseñanza científica. ICE. Zaragoza. España.
36. Fernández, A. (1996). La educación de postgrado en Cuba: Su historia, actualidad y tendencias. En: La Educación de Postgrado en Cuba. Editorial Felix Varela. C.Habana.
37. Fuentes, H. y Mestre, U. (1997). Curso de diseño curricular. Universidad de Oriente. Cuba.
38. Gimeno Sacristán, J. (1984). La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia. Editorial Morata. Madrid. España.
39. ----- (1988). El curriculum: Una reflexión sobre la práctica. Editorial Morata. Madrid. España.
40. ----- (1992). Comprender y transformar la enseñanza. Editorial Morata. Madrid. España.
41. ----- (1986). Teorías de la Enseñanza y desarrollo del curriculum. Editorial REI. Buenos Aires. Argentina.
42. González Pacheco, O. (1992). El planeamiento curricular en la Enseñanza Superior. CEPES. Universidad de la Habana. Cuba.
43. ----- (1989). Aplicación del enfoque de la actividad al perfeccionamiento de la Educación Superior. CEPES. Universidad de la Habana. Cuba.
44. Hernández, H. y González, M. (1998). Currículo centrado en la investigación. Su implicación en cuanto a proyecto y proceso. Revista cubana de Educación Superior Vol. XVIII No. 1 de 1998. CEPES - UH pp 35-48
45. Hernández Sampieri, R. y otros. (1992). Metodología de la investigación. Editorial Mc Graw - Hill. México.
46. Horruitiner, P. (1994). Fundamentos del diseño curricular en la Educación Superior cubana. Monografía. ISJAM. Santiago de Cuba.
47. Ibañez, J. A. (1987). El problema del contenido del currículo. Un primer acercamiento desde la filosofía de la educación. En: Curriculum y Educación. Editorial CEPE S.A. Barcelona. España.
48. Klingberg, L. (1978). Introducción a la didáctica general. Editorial. Pueblo y Educación. C. Habana. Cuba.
49. Kuhn, Thomas S. (1963). Los paradigmas científicos. "The function of dogma in scientific research". En: A. C. Crombie (Rec.) Scientific change, Heinemann 1963 pp 347-369.
50. Leontiev, A. N. (1981). Actividad, conciencia, personalidad. primera edición en español. Editorial Pueblo y Educación. C. Habana. Cuba.
51. Martí, J. (1975). Obras completas. Editorial Ciencias Sociales. C. Habana. Cuba.
52. Ministerio de la Educación Superior de Cuba (MES). Conclusiones del Primer Taller Nacional sobre Autoevaluación de Maestrías, celebrado en Ciudad de la Habana el 26 y 27 de Octubre de 1995.
53. ----- Dirección de Postgrado. conclusiones de las relatorías y recomendaciones de los cuatro talleres regionales sobre Postgrado Académico celebrados entre los meses de Enero y Febrero de 1996.
54. ----- Acta de la reunión anual de vicerrectores que atienden el postgrado y la investigación, celebrada en la Universidad de Cienfuegos, Cuba, en el mes de Febrero de 1996.

55. ----- Resolución ministerial No. 6 de 1996, Reglamento de la Educación de Postgrado de la República de Cuba.
56. ----- (1995). Revolución y Educación Superior en Cuba, Monografía. C. Habana.
57. ----- (1987) Documento base para la elaboración de los planes de estudio "C". Ciudad Habana.
58. ----- (1996). La educación de postgrado en Cuba. Editorial Felix Varela. C.Habana.
59. Morles, V. (1997). La producción intelectual como finalidad esencial del postgrado en América Latina. Revista cubana de Educación Superior Vol. XVII No. 2 de 1997. CEPES - UH. C. Habana pp 27-38
60. Morles, V. y otros. (1996). Los doctores y el doctorado. Historia y algunas propuestas. CEISEA. Universidad Central de Venezuela.
61. Morles, V., Nuñez, J. y Alvarez, N. (1996). Universidad, Postgrado y Educación Avanzada. CEISEA. Universidad Central de Venezuela.
62. Morles, V. (1991). Sobre la relación entre la estructura de la ciencia y los grados académicos. Revista POSTGRADO Año 1 No. 1 Septiembre de 1991. Universidad de Carabobo. Venezuela pp 99-107.
63. Morin, E. (1994). Introducción al pensamiento complejo. Editorial Gelisa. Barcelona. España.
64. Notario de la Torre, A. (1995). Temas sobre didáctica de la Educación Superior. Boletín Técnico No. 30. Universidad Autónoma de Chapingo. México.
65. Nuñez Jover, J. y otros. (1997). El postgrado en la universidad: Una mirada a los noventa. Revista cubana de Educación Superior Vol. XVII No. 3. CEPES - UH. C. Habana pp 47-56
66. Nuñez Jover, J. (1996). Universidad, Investigación y postgrado: Nuevos horizontes prácticos y epistémicos. Revista cubana de Educación Superior No. 1 de 1996. CEPES - UH. C. Habana.
67. ----- (1994). Epistemología y postgrado. ¿Cuándo hablamos de políticas de postgrado en qué concepción de la ciencia nos apoyamos? ¿O será que esto no importa? Memorias de la II Junta Consultiva sobre el Postgrado en Iberoamérica. C. Habana 28 de Nov. Al 1ro de Diciembre de 1994 pp 16-26
68. ----- (1994). Ciencia, Tecnología y Sociedad. En: Problemas sociales de la ciencia y la tecnología. Editorial Felix Varela. C. Habana pp 83-116.
69. ----- (1994). La ciencia y sus leyes de desarrollo. En: Problemas sociales de la ciencia y la tecnología. Editorial Felix Varela. C. Habana pp 7-41.
70. Orozco Silva, C. D. (1997). Pedagogía de la Educación Superior y formación en valores. Universidad de Los Andes. Santafé de Bogotá. Colombia.
71. Osipov, G. y otros. (1988). Libro de trabajo del sociólogo. Editorial Ciencias Sociales. C. Habana. Cuba.
72. Pardinas, F. (1978). Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales. Editorial Siglo XXI. México.
73. Peñaloza, W. (1988). Especialización, Maestría y Doctorado. Revista de Educación Superior, Ciencia y Cultura, Nros. 1-2 ene-dic 1988. OPSU. Caracas, Venezuela.
74. Porlan, R. y otros. (1997). Constructivismo y enseñanza de las ciencias. Editorial Diada. Cuarta edición. Sevilla. España.
75. Pozo Municio, J. I. (1996). Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje. Alianza editorial. Madrid. España.
76. Rué, J. (1996). Currículo: Concepciones y prácticas. En: Cuadernos de Pedagogía No. 253. Madrid. España pp 58-64
77. Ruiz, P. (1997). El papel de la universidad pública en relación con el postgrado y el desarrollo económico. Revista cubana de Educación Superior Vol. XVII No. 2. C. Habana pp 39-52
78. Sabino, C. A. (1995). El proceso de investigación. Editorial Panamericana.
79. Sánchez Soler, M. D. (1995). Modelos Académicos. Editorial ANUIES. Colección Temas de hoy en la Educación Superior. México.
80. Sánchez, J. E. (1991). Políticas del área de estudios de postgrado de la Universidad de Carabobo. Revista POSTGRADO No. 1 de Septiembre de 1991. Universidad de Carabobo. Venezuela pp 93-96
81. Savin, N. V. (1976). Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación, C. Habana.

82. Stenhouse, L. (1984). Investigación y desarrollo del currículum. Editorial Morata. Madrid. España.
83. Talizina, N. F. (1985). Conferencias sobre "Los fundamentos de la enseñanza en la Educación Superior". Universidad de la Habana. Cuba.
84. ----- (1988). Psicología de la enseñanza. Editorial. Progreso. Moscú.
85. ----- (1987). La formación de la actividad cognoscitiva de los escolares. Universidad de la Habana y Ministerio de Educación Superior. C. Habana. Cuba.
86. Tamayo, M. (1996). El proceso de investigación científica. Editorial Limusa. México.
87. Torres Santomé, J. (1994). Globalización e interdisciplinariedad: El currículum integrado. Editorial Morata. Madrid. España.
88. Tünnermann, C. (1997). Aproximación histórica a la universidad y su problemática actual. Universidad de Los Andes. Santafé de Bogotá. Colombia.
89. ----- (1995). La educación permanente y su impacto en la Educación Superior. UNESCO. París. Francia.
90. ----- (1996). La Educación Superior en el umbral del Siglo XXI. CRESALC - UNESCO. Caracas. Venezuela.
91. ----- (1997). Aproximación histórica a la universidad y su problemática actual. Universidad de Los Andes. Santafé de Bogotá. Colombia.
92. Valarino, E. (1991). El síndrome TMT (Todo menos tesis). Revista POSTGRADO No. 1 Septiembre de 1991. Universidad de Carabobo. Venezuela pp 63-78
93. Vargas, A. (1996). Diseño curricular y las expectativas en el umbral del Siglo XXI. En: Memorias del Seminario Internacional "Filosofía de la Educación Superior. Transformación de la Universidad del Siglo XXI". Universidad de Antioquia. Medellín. Colombia.
94. Vasco Uribe, C. (1980). Teoría de sistemas y metodologías científicas. Revista Ciencia, Tecnología y Desarrollo Vol. 4 No. 4 de 1980. COLCIENCIAS. Colombia pp 469-482
95. Vecino Alegret, F. (1994). Intervención en el XVII Seminario de perfeccionamiento para dirigentes de la Educación Superior. C. Habana. Cuba. Marzo de 1994.
96. ----- (1996). Intervención en el XVIII Seminario de perfeccionamiento para dirigentes nacionales de la Educación Superior. C. Habana. Marzo 4 de 1996.
97. ----- (1986). Algunas tendencias en el desarrollo de la Educación Superior en Cuba. Editorial Pueblo y Educación. C. Habana. Cuba.
98. ----- (1997). Intervención en el XIX Seminario de perfeccionamiento para dirigentes nacionales de la Educación Superior. C. Habana. Marzo 17 de 1997.
99. ----- (1998). Intervención en el XX Seminario de perfeccionamiento para dirigentes nacionales de la Educación Superior. C. Habana. Marzo 2 de 1998.
100. Zapata, V. y otros. (1993). Objeto y método de la Pedagogía. Universidad de Antioquia. Colombia
101. Zemelman, H. (1987). Uso crítico de la Teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad. Edit. Universidad de la ONU y Colegio de México. México

***UNIVERSIDAD DE PINAR DEL
RIO***

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

P R O G R A M A

***MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN***

PINAR DEL RIO, ENERO DE 1997

CONTENIDO

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

5.-	SISTEMA	DE
EVALUACIÓN.....		24
6.-	DEDICACIÓN Y DURACIÓN	DEL
PROGRAMA.....	25	
7.-	BIBLIOGRAFÍA BÁSICA	DEL
PROGRAMA.....	26	
8.-	CLAUSTRO	DE
PROFESORES.....		27

1.- FUNDAMENTACIÓN

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

En el documento de política para el cambio y desarrollo de la Educación Superior de la UNESCO, publicado en 1995, se señala: “ La Educación Superior ha de asumir una función de dirección en la renovación de todo el sistema educativo”. Sin embargo ello requiere vencer un importante obstáculo para lograr esta función y es que la mayoría de los docentes que conforman sus claustros no poseen formación pedagógica para asumir los retos que significan los paradigmas educativos de este nivel de enseñanza y propiciar entonces substanciales cambios en todo el

sistema educativo. De ahí que los Centros de Educación Superior (CES) deben facilitar programas de perfeccionamiento profesional a sus docentes y en particular de formación pedagógica, que permitan renovar efectivamente el aprendizaje y la enseñanza, adaptar sus programas de estudio y fomentar en ellos el carácter ínter y multidisciplinario, incrementando además la eficiencia de los métodos pedagógicos. Una de las iniciativas encaminadas a la renovación del aprendizaje y la enseñanza es la Formación Académica de Postgrado de estos docentes, que los prepare a través del profundo dominio de la investigación pedagógica y conocimientos avanzados en esta rama del saber vinculados estrechamente a la Educación Superior, por lo que consideramos de vital importancia la existencia de una **Maestría en Ciencias de la Educación** que de respuesta a esta iniciativa.

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

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

convierta en el centro Provincial de capacitación pedagógica para docentes de la Educación Superior, lo que ha quedado delimitado, reconocido y aceptado por el Consejo Provincial de Cooperación Universitaria, que integra a todos los CES del territorio.

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

Contamos hoy con un grupo de vanguardia que ostenta altas categorías docentes y científicas, cuya producción intelectual en los últimos años ha estado vinculada esencialmente a la investigación, participación en eventos y publicaciones de carácter pedagógico, conformado por tres Doctores en Ciencias Pedagógicas, cuatro Doctores en Ciencias Técnicas y Filosóficas que se han destacado por su dedicación actual a la investigación pedagógica, un aspirante a Doctor en Ciencias Pedagógicas próximo a defender su tesis de grado y dos masters en Educación Superior, todos ellos con categorías docentes de Profesor Titular y Auxiliar. La existencia de este grupo permitió, que contando además con la colaboración de otros destacados Doctores en Pedagogía de la provincia, especialmente del Instituto Superior Pedagógico y de otros CES del territorio y de Ciudad de la Habana, se conformase en 1994 un Consejo Científico Ramal de Pedagogía, un Claustro de Profesores y el Comité Académico de una Maestría en Educación Superior que se impartió entre 1994 y 1996 bajo el programa aprobado para la Universidad de Oriente.

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

Un elemento significativo de la experiencia acumulada es el trabajo que en los últimos años se ha venido desarrollando a nivel internacional a

través de un proyecto de capacitación a docentes de la Educación Superior aplicado en México, Colombia, Panamá y Ecuador.

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

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

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

El fundamento filosófico y metodológico de esta maestría es el Materialismo Dialéctico e Histórico, como referente teórico conceptual que permite una verdadera interpretación de los fenómenos y procesos sociales y en particular los de carácter educativo con una concepción científica del mundo, resaltando el papel de la universidad como institución social, definiendo su encargo en virtud de la formación de profesionales y de la investigación científica, a través de los procesos más generales de Docencia, Investigación y Extensión; delimitándose así la misión transformadora de la universidad en el contexto social; para ello la Educación Superior, como proceso formativo, se basa en los conceptos de la pedagogía cubana que relaciona la escuela con la vida y donde el proceso docente educativo ocurre bajo una relación contemporánea entre profesor y estudiante en el que el primero se

muestra como líder o conductor de grupos, como entrenador, y el segundo como sujeto de su propio aprendizaje haciendo este cada vez más significativo para sí y resaltándose la democratización del proceso; adaptándose así a los paradigmas educativos actuales y planteando al proceso docente educativo y a la didáctica, un enfoque más humanista, de manera que pueda lograrse la formación de individuos realmente capaces de dirigir la sociedad como personas independientes y creativas. Sobre esta base se orienta el desarrollo de la maestría en los campos de la investigación y la docencia, materializada a través de las líneas de investigación y de los contenidos propuestos en el programa.

De ahí entonces que la MISIÓN de esta Maestría es:

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

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

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

2.- REQUISITOS DEL INGRESO

Para ingresar en la maestría se exigen los siguientes requisitos:

- ◇ Ser graduado universitario, que se acreditará con una copia del título o certificación de graduación.

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

3.- PERFIL DEL EGRESADO

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

- ⇒ Realizar investigaciones pedagógicas.
- ⇒ Impartir docencia con calidad, tanto de pregrado como de postgrado.
- ⇒ Ejecutar asesorías al trabajo didáctico en instituciones de educación.
- ⇒ Diseñar Planes de Estudio y programas.
- ⇒ Realizar tareas de dirección de los procesos docente educativos a nivel de colectivos pedagógicos.
- ⇒ Proyectar estrategias de desarrollo educativo en instituciones de educación.

3.1 SISTEMA DE OBJETIVOS GENERALES

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

OBJETIVOS GENERALES EDUCATIVOS:

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

OBJETIVOS GENERALES INSTRUCTIVOS:

- Investigar, como aspecto esencial para el perfeccionamiento de los procesos docente educativos, aplicando métodos avanzados de investigación educativa con un profundo dominio teórico y

conocimientos avanzados de pedagogía, didáctica, psicopedagogía, sociología de la educación y dirección de los procesos educativos, para la creación de enfoques o propuestas novedosas con un alto grado de independencia cognoscitiva.

- Dirigir los procesos docente educativos, en su desempeño como docente o profesor y también como dirigente de colectivos pedagógicos de cualquier nivel, con un profundo dominio teórico y conocimientos avanzados de pedagogía, didáctica, dirección, psicopedagogía y sociología de la educación, para alcanzar altos niveles de eficiencia y eficacia a través del trabajo didáctico con independencia, creatividad y un enfoque de liderazgo.

- Proyectar estrategias de desarrollo para el trabajo didáctico a nivel de institución, carrera, disciplina, asignatura y año académico o grado, aplicando los resultados de la investigación educativa, con profundo dominio teórico y conocimientos avanzados de las ciencias de la educación y de la dirección, así como de los métodos y técnicas actuales de la planeación estratégica, con altos niveles de independencia y creatividad.

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

4.- PLAN DE ESTUDIO

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

4.1 - ESTRUCTURA DEL PLAN POR ÁREAS Y ASIGNATURAS

ÁREA DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA

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

ÁREA DE FORMACIÓN DIDÁCTICA

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

ÁREA DE FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

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

4.2 - ESTRUCTURA DEL PLAN POR HORAS Y CRÉDITOS

--	--	--	--

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

* TIPO: Ob = obligatoria Op = opcional

4.3 - LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

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

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

4.4 - EL TRABAJO DE TESIS

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

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

4.5 - LAS ACTIVIDADES NO LECTIVAS

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

En todos los casos tendrán un carácter individual y deberán ser acreditadas ante el comité académico de la maestría mediante documentación oficial expedida por las instituciones organizadoras de los eventos científicos, los consejos de redacción de las revistas o las direcciones institucionales según corresponda. En el caso de las

publicaciones se podrán acreditar también mediante la presentación de originales o copias de los artículos de las revistas donde fueron publicados. Las asesorías tienen que reflejar resultados medibles que aporten beneficios reconocidos por las instituciones donde se realicen.

4.6 - SOBRE EL OTORGAMIENTO DE LOS CRÉDITOS DEL PROGRAMA

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

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

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

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

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

ACTIVIDADES		OPCIÓN MÍNIMA 93 CRÉDITOS	OPCIÓN MÁXIMA 102 CRÉDITOS
Cursos o asignaturas obligatorias		44 %	40 %

Cursos o asignaturas opcionales	6 %	15 %
Trabajo de tesis (investigación)	38 %	34 %
Actividades no lectivas	12 %	11 %

4.8 - ESTRUCTURA DEL PLAN POR SEMESTRES

PRIMER SEMESTRE

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

SEGUNDO SEMESTRE

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

TERCER SEMESTRE

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

CUARTO SEMESTRE

- 4.1 Métodos para la formación de habilidades.

- 4.2 Estrategias del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- 4.3 Planeación estratégica de procesos educativos.
- 4.4 Trabajo de tesis.

QUINTO SEMESTRE

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

4.9 - ESTRUCTURA DE LOS CONTENIDOS POR ASIGNATURAS O CURSOS

I.- ÁREA DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

FUNDAMENTOS SOCIALES DEL PROCESO EDUCATIVO

Total de horas: 60

Total de Créditos: 4

Profesor: Dr. José Orestes Cardentey Arias

OBJETIVO:

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

CONTENIDO:

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

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:

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

PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Total de horas: 60

Total de créditos: 4

Profesora del Curso: Dra. Gloria Fariñas León

OBJETIVO:

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

CONTENIDO:

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

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:

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

FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS

Total de horas: 75

Total de créditos: 5

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

OBJETIVO:

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

CONTENIDO:

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

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:

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

DIRECCIÓN DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS

Total de horas: 90

Total de créditos: 6

Profesor del Curso: MCs. José Manuel Ruiz Calleja

OBJETIVO:

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

CONTENIDO:

Conceptos y definiciones esenciales de la Dirección Científica. Concepto de Proceso Docente Educativo. Leyes que lo rigen. Relaciones entre la

Dirección Científica y el P.D.E. Conceptos de Planificación. Objetivos de la planificación. Formulación de objetivos. Planeación estratégica y operativa. Características del proceso de planificación. Los objetivos en el proceso Docente-educativo. Planificación curricular.(Plan de estudio y programas). Planificación del trabajo metodológico a distintos niveles. Planificación de la clase. Conceptos de organización. Objetivos de la organización. Estructuras organizativas. Características del proceso de organización. Estructuras organizativas para la dirección metodológica del proceso Docente-educativo. La organización del proceso Docente-educativo. La organización de la clase. Conceptos de Regulación. Objetivos de la Regulación. Autoridad, responsabilidad y delegación de autoridad. Estilo de dirección y liderazgo. Los aspectos de la comunicación, la motivación y la creatividad dentro del proceso Docente-educativo. Elevación de la productividad intelectual. La dinámica del proceso Docente-educativo. Método instructivo-educativo. Dinámica de la construcción de los sistemas de conocimientos y habilidades (sistematización). Dinámica del tema o unidad de estudio. Dinámica del aprendizaje. El método y la evaluación. Calidad del proceso Docente-educativo. Indicadores. El profesor como líder o conductor de grupos. La clase y su desarrollo en el proceso Docente-educativo. Conceptos de Control. Objetivos del control. Proceso de control. Técnicas de control. El control del proceso Docente-educativo en sus distintas instancias. El control de la clase. La dirección como un sistema de funciones básicas y su aplicación al proceso Docente-educativo. La dirección del trabajo metodológico en la universidad. La carrera, La disciplina y el colectivo de año. La dirección de la clase.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:

- Alvarez de Zayas, Carlos M., (1992), "La escuela en la vida". Colección Educación y Desarrollo, La Habana.
- ----- "Hacia una escuela de excelencia"., La Habana (en proceso de publicación oficial).
- ----- (1995), Pedagogía Universitaria. Una experiencia cubana., Pedagogía 95, La Habana.
- Carnota Lauzán, O., (1990), Teoría y práctica de la Dirección socialista, Edit. Pueblo y Educación, Ciudad Habana.
- Corrales, D. y Pérez, C., (1976), Hacia el perfeccionamiento del trabajo de dirección de la escuela, Edit. Pueblo y Educación, La Habana.
- Fariñas León, Gloria, (1995), Maestro. Una estrategia para la enseñanza. ,Editorial Academia.
- González Castro, Vicente, (1986), Teoría y Práctica de los medios de enseñanza., Edit. Pueblo y Educación.
- González Pacheco, Otmara, (1992), El planeamiento curricular en la Enseñanza Superior, CEPES, Universidad de la Habana .
- Koontz,H., O Donnell, C. y Weihrich,H.,(1988), Administración, traducido de la 8va Edic. en Inglés por Edit. Mc Graw-Hill.

- Lazo Machado, Jesús, (1994) , Universidad-Sociedad, Curso Internacional de Maestría en Educación Superior., Universidad Andina Simón Bolívar.
- López Palacio, Juan V., (1986), La maestría pedagógica: su perfeccionamiento a través del trabajo didáctico. ,La Habana.
- López, M., Corrales, D. y Pérez, C., (1977), La dirección de la Actividad cognoscitiva, Edit. Pueblo y Educación, La Habana.
- Moscovici, M., (1991), Psicología Social. Influencia y cambio de actitudes. Individuos y grupos., Ediciones Paidós. Segunda Edición , Tomo I.
- Novak, J. D., (1989), Ayudar a los alumnos a aprender como aprender., Artículo presentado en el III Congreso sobre investigación y enseñanza de las ciencias y las matemáticas de Santiago de Compostela, Septiembre 1989.
- Pérez Miranda Roiman y Gallego-Badillo Rómulo, (1994), "Corrientes constructivas. De los mapas conceptuales a la teoría de la transformación intelectual., Cooperativa Editorial Magisterio, Colombia.
- Rivas Balboa, C., (1995), Paradigma alternativo instruccional en educación avanzada, Ponencia presentada en el 1er Taller Latinoamericano sobre Educación Avanzada, Ciencia y Tecnología, La Habana, Cuba, 6 - 8 de Diciembre de 1995.
- Tristá Pérez, B., (1990), El hombre, el trabajo y la influencia del dirigente, Edit. Ciencias Sociales, Ciudad Habana.
- Turner Martí , Lidia, (1989), Se aprende a aprender., Edit. Pueblo y Educación .
- UNESCO. (1995), Documento de Política para el cambio y el desarrollo en la Educación Superior.
- Vecino Alegret, Fernando., (1986), Algunas tendencias en el desarrollo de la Educación Superior en Cuba, Edit. Pueblo y Educación, La Habana.
- Materiales preparados por los profesores.

PLANEACIÓN ESTRATÉGICA DE PROCESOS EDUCATIVOS

Total de horas: 45

Total de Créditos: 3

Profesor: Dr. Angel Notario de la Torre

OBJETIVO:

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

CONTENIDO:

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

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:

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

II.- ÁREA DE FORMACIÓN DIDÁCTICA PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

DIDÁCTICA

Total de horas: 75

Total de créditos: 5

Profesor del curso: Dr. Carlos Alvarez de Zayas

OBJETIVO:

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

CONTENIDO:

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

contemporáneos en la Educación Superior. Las didácticas especiales y su importancia.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:

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

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

DISEÑO CURRICULAR

Total de horas: 75

Total de créditos: 5

Profesor del curso: Dr. Antonio de la Flor Santaya

OBJETIVO:

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

CONTENIDO:

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

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:

- Alvarez de Zayas, Carlos, Epistemología, (Libro en proceso de edición)
- _____ Hacia una escuela de excelencia, (Libro en proceso de edición)
- CEPES, Universidad de la Habana, (1993), La Educación Superior y el alcance de una reforma, Ciudad Habana.
- Corral Ruso, Roberto, (1994), Validación del currículo en la Educación Superior: precisiones, complejidades y dificultades, Edición provisional.
- Díaz Barriga, Frida, (1993), Aproximaciones metodológicas al diseño curricular, En revista Tecnología y Comunicación Educativa, No. 21, Marzo de 1993.

- González Pacheco, Otmara, (1992), El planeamiento curricular en la enseñanza superior, Ciudad Habana.
- MES, (1962), La reforma en la enseñanza superior en Cuba.
- Talizina, N.F., (1985) , Fundamentos de la enseñanza en la Educación Superior, Editado por el MES, Ciudad Habana.
- Díaz Domínguez, Teresa, (1996), Manual para un proyecto de capacitación a docentes: Temas sobre pedagogía de la Educación Superior, Medellín, Colombia.
- Materiales preparados por el profesor.

MÉTODOS PARA LA FORMACIÓN DE HABILIDADES

Total de horas: 45

Total de créditos: 3

Profesor del curso: Dr. Domingo Pimienta Barquín

OBJETIVO:

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

CONTENIDO:

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

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:

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

ESTRATEGIAS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Total de horas: 45

Total de créditos: 3

Profesor del curso: Dr. Domingo Pimienta Barquín

OBJETIVO:

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

CONTENIDO:

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

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:

- Alvarez de Zayas, Carlos, (1992), La escuela en la vida, Colección Educación y Desarrollo. Ciudad Habana.
- Almendros, H., (1985), La escuela moderna ¿reacción o progreso?, Edit. Ciencias Sociales, Ciudad Habana.
- Ausubel, D.P., (1983), Psicología educativa, Edit. Trillas, México.
- Fariñas León, Gloria, (1995), Maestro: una estrategia para la enseñanza, Edit. Academia.
- _____, La psicología en el modelo interdisciplinario para la educación, En Revista cubana de Psicología, Ciudad Habana.
- Fuentes, Homero, y otros, Dinámica del proceso Docente-educativo.
- Galperin, P. Ya., (1965), Resultados fundamentales de las investigaciones sobre formación de las acciones mentales y los conceptos, Edit. M.G.Y, Moscú.
- Majmutov, M.I., (1983), La enseñanza problemática, Edit. Pueblo y Educación, Ciudad Habana.
- Rogers, C.R., (1978), El proceso de valoración de la persona madura, En La educación y la personalidad del niño, Edit. Paidós, B.Aires, Argentina.
- Talizina, N.F., (1985), Fundamentos de la enseñanza en la Educación Superior, MES, Ciudad Habana.
- Materiales preparados por el profesor.

III.- ÁREA DE FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

Total de horas: 90

Total de créditos: 6

Profesor: Dr. Angel Notario de la Torre

OBJETIVO:

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

CONTENIDO:

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

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:

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

DIRECCIÓN DE LAS INVESTIGACIONES

Total de horas: 45

Total de créditos: 3

Profesor del curso: Dr. José Antonio Díaz Duque

OBJETIVO:

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

CONTENIDO:

Aspectos conceptuales sobre la dirección de las actividades de ciencia y tecnología. Planificación estratégica de las investigaciones. Proyección científica. Organización de la investigación científica y tecnológica. Control y evaluación del trabajo de investigación científico y tecnológico.

Eficiencia del trabajo científico-técnico en las instituciones de Educación Superior. Vínculo investigación-producción. Formación y desarrollo del potencial científico humano. Sistema de Ciencia e Innovación Tecnológica.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:

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

DISEÑO EXPERIMENTAL DE LAS INVESTIGACIONES PEDAGÓGICAS

Total de horas: 45

Total de créditos: 3

Profesor del curso: Dr. José M. González Abreu

OBJETIVO:

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

CONTENIDO:

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

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:

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

SEMINARIOS DE DISERTACIÓN DE LAS INVESTIGACIONES

Total de horas: 90

Total de créditos: 6

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

OBJETIVO:

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

CONTENIDOS:

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

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

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:

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

5.- SISTEMA DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

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

La estructura general del sistema es la siguiente:

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

DEFENSA DE LA TESIS

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

EVALUACIÓN DE LAS ASIGNATURAS O CURSOS

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

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

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

EVALUACIÓN DE LOS SEMINARIOS DE DISERTACIÓN DE LAS INVESTIGACIONES

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

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

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

EVALUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES NO LECTIVAS

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

6.- DEDICACIÓN Y DURACIÓN DEL PROGRAMA

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

7.- BIBLIOGRAFÍA BÁSICA DEL PROGRAMA

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

- Academias de Ciencias de Cuba y la URSS, (1975), Metodología del conocimiento científico, Edit. Ciencias Sociales, Ciudad Habana.
- Alvarez de Zayas, Carlos, (1992), La escuela en la vida, Colección Educación y Desarrollo, Ciudad Habana.
- _____ Epistemología. (en proceso de edición oficial) *
- _____ Hacia una escuela de excelencia. (en proceso de edición oficial) *
- _____ (1995), Pedagogía universitaria: una experiencia cubana, Pedagogía 95, Ciudad Habana.
- Allport, G., (1978), Lo individual y lo general en el estudio de la personalidad, Edit. Limusa, México.
- Ausubel, D.P., (1983), Psicología Educativa, Edit. Trillas, México.
- Berger, H., (1975), Problemas de las investigaciones sociológicas, Edit. DOR, Ciudad Habana.
- Bunge, M., (1972), La investigación científica, Edit. Ciencias Sociales, Ciudad Habana.
- CEPES, Universidad de la Habana, (1993), La Educación Superior y el alcance de una reforma, Ciudad Habana.
- CEPES, Universidad de la Habana, Colectivo de autores, (1992), Tendencias Pedagógicas contemporáneas, Ciudad Habana.
- Chávez Rodríguez, Justo A., (1995), Principales tendencias de las teorías educativas actuales en América Latina, Congreso Pedagogía 95, Ciudad Habana.

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

8.- CLAUSTRO DE PROFESORES

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ha tutorado trabajos de curso y de Diploma en Metodología de la enseñanza de la Física, tiene varias investigaciones en este campo y publicaciones sobre las prácticas de laboratorio en las escuelas. Ha elaborado una gran cantidad de materiales didácticos de apoyo a la docencia para la disciplina de física y trabajado en el perfeccionamiento de las prácticas de laboratorio de Física Atómica y Nuclear en el Instituto Superior Pedagógico de Pinar del Río.

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

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

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

Carlos M. Alvarez de Zayas, Asignatura: Didáctica.

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

Gloria Fariñas León, Asignatura: Psicología de la educación.

Lic. en Psicología. Dra. en Ciencias Psicológicas. Profesora Titular de la Facultad de Psicología de la Universidad de la Habana. Ha concluido un considerable número de investigaciones y publicado diversos libros y artículos. Ha impartido diversos cursos de postgrado incluyendo varias maestrías entre las que se encuentra la de Educación Superior que se imparte en la Universidad de Pinar del Rio formando parte de su

claustro. Ha tutorado tesis de maestría y doctorado. Ha participado en múltiples eventos científicos nacionales e internacionales. Ha ocupado diferentes cargos, entre ellos el de Vicedecano de la Facultad de Psicología de la Universidad de la Habana.

Antonio de la Flor Santaya, Asignatura: Diseño Curricular.

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

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

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

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

Ing. Geofísico (1972) Universidad de la Habana. Dr. en Ciencias Geológicas (1982) Instituto de Exploración Geológica de Moscú. Profesor Titular. Delegado Territorial del CITMA en Pinar del Río. Tiene ocho investigaciones concluidas y publicado cuatro libros y 21 artículos en revistas nacionales e internacionales. Impartió numerosos cursos de

postgrado muchos de los cuales en temas de la metodología de la investigación científica y la dirección de las investigaciones. ha tutorado diversas tesis de diploma y tres tesis de doctorado. Ha participado en múltiples eventos científicos dentro de ellos 12 internacionales y específicamente en los congresos internacionales de Geología celebrados en EEUU y Moscú. Ha ocupado diferentes cargos de dirección en la Universidad de Pinar del Río y se desempeñó hasta 1995 como Vicerrector de Investigaciones y Postgrado. Es actualmente el coordinador del Polo Científico de Pinar del Río y miembro del consejo nacional de la Sociedad Cubana de Geología de la que también fue su presidente nacional durante varios años. Es profesor de las maestrías de Tabaco y Geología en las cuales imparte los cursos de Metodología de la Investigación Científica y Dirección de las Investigaciones.

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

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