

La experiencia cubana en la formación del profesor universitario

Cuban experience in the formation of university teachers

Pedro Valiente Sandó
Graciela Góngora Suárez
Jorge Luis Torres Díaz
Yurima Otero Góngora

Universidad de Ciencias Pedagógicas José de la Luz y Caballero, Cuba

Resumen

La formación de los profesores universitarios se reconoce como uno de los más importantes factores de la calidad de la educación superior cubana; su optimización exige emplear las vías más acertadas que mejoren su efectividad. En el artículo se analizan algunas tendencias internacionales relacionadas con la formación de los profesores universitarios, se establecen de manera sucinta algunas particularidades que adopta ese proceso en Cuba y se centra la atención en el análisis de elementos teórico-prácticos relacionados con las principales vías que se emplean en la formación de los profesores de las instituciones universitarias cubanas. Se destaca al trabajo metodológico por su utilidad en la formación didáctica y pedagógica general para el ejercicio de la docencia universitaria, dado su carácter contextualizado y sistemático y su efecto inmediato en la formación y el desempeño del profesor universitario. Se pondera el papel de la educación de postgrado como proceso formativo más formalizado, con efectos más mediatos en el desarrollo profesional de los profesores. Se significa la trascendencia de la actividad científico-investigativa por su función productora de nuevos conocimientos que enriquecen la cultura profesional del docente y son fuente de actualización del contenido del proceso formativo a su cargo. Se ilustra la aplicación de estas vías formativas en la Universidad de Ciencias Pedagógicas "José de la Luz y Caballero", de Holguín, Cuba. Finalmente, se presentan algunos retos que debe enfrentar la referida universidad en la formación de su claustro de profesores, en el momento actual de desarrollo de la universidad cubana.

Palabras clave: formación, profesor universitario, trabajo metodológico, educación de postgrado, actividad científico-investigativa, vías de formación del profesor universitario.

Abstract

The formation of the university teacher is recognized as one of the most important factors in the quality of higher education in Cuba; its optimization requires using the most successful ways to improve its effectiveness. In the article, some international trends related to the formation of the university teacher are analyzed; it briefly explains some peculiarities this process assumes in Cuba, focusing on the analysis of the historical and theoretical-practical elements related to the main ways used in the formation of teachers in Cuban universities. The methodological work is highlighted for its usefulness in the university teaching exercise, due to its contextualized and systematic condition and its immediate effect on the formation and performance of the university teacher. The role of the post graduate education is recognized as a more formal formative process, with mediate effects on the professional development of teachers. It emphasizes on the importance of the scientific-investigative activity because of its productive function of new knowledge that enriches the teacher's professional culture and as a source of updating the content of the training process he directs. It illustrates the application of these formative ways at the University of Pedagogical Sciences "José de la Luz y Caballero" in Holguín, Cuba. Finally, some challenges are presented which the mentioned university must face when preparing teachers in the current development of the Cuban university.

Key words: formation, university teachers, methodological work, post-graduate education, scientific-investigative activity, teacher training way.

Introducción

La formación de los profesores universitarios constituye un tema de gran actualidad y alta significación, por su condición de variable asociada a la calidad en el llamado nivel terciario de educación. No hay dudas de que, mientras los profesores sean más competentes en el desempeño de sus funciones relacionadas con los procesos sustantivos universitarios, mayores serán los niveles de calidad que alcancen las instituciones de educación superior.

El reconocimiento de la repercusión directa, decisiva, de la formación del claustro de profesores en las mayores posibilidades que tienen las instituciones universitarias de cumplir con mejor pertinencia y efectividad su encargo social, ha sido una de las conclusiones fundamentales, siempre presente, en el debate internacional sobre la educación superior, que ha tenido como escenario diferentes foros políticos y académicos en las últimas dos décadas.

En la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (Cartagena de Indias, 2008), se planteó: "Hay que reconocer al cuerpo docente como actor fundamental del sistema educativo, garantizando su formación, capacitación permanente, adecuadas condiciones laborales y regímenes de trabajo, salario y carrera profesional que permitan hacer efectiva la calidad en la enseñanza y la investigación" (IESALC-UNESCO, 2008: 5).

En ese mismo orden, en el Comunicado Final de la Conferencia Mundial de Educación Superior (París, 2009), se insta a las instituciones de educación superior a "...invertir en los recursos y la capacitación del personal, para desempeñar nuevas funciones, en lo referente a los nuevos sistemas de enseñanza y aprendizaje" (p.3), y se convoca a los estados miembros de la UNESCO a elaborar políticas y estrategias institucionales dirigidas a "establecer un alto nivel en la formación de los docentes (...) mediante planes de estudio que les brinden herramientas idóneas para educar a los estudiantes como ciudadanos responsables..." (UNESCO; 2009: 8).

En el caso de Cuba, los esfuerzos por la universalización de la educación superior no han estado divorciados de una voluntad y una acción consecuente por lograr los más altos niveles de calidad y pertinencia, y se ha destacado la trascendencia de la figura del profesor universitario y de su labor, como un factor asociado al alcance de ese propósito. Al respecto, Alarcón (2013) plantea:

...no basta con la excelencia de los planes y programas de estudio, ni con la magnificencia de las instalaciones o ambientes; a nuestro juicio, este empeño, requiere de docentes comprometidos y con una alta preparación, pues una buena parte de la capacidad de influencia que ejerce el profesor en los estudiantes se relaciona primero con lo que él es como persona, ya que el maestro instruye con lo que sabe, pero educa con lo que es. (p.5)

En la concepción cubana sobre la formación de los profesionales universitarios, el profesor "...responde a un perfil en función de formar y consolidar valores patrios y un profundo sentido humanista, al mismo tiempo que preserva, genera y promueve conocimientos, habilidades y valores que se reflejan en la formación integral del profesional" (Alarcón, 2013, p.5).

En consecuencia con el papel relevante que se concede a la figura y la labor del profesor universitario, la educación superior cubana ha prestado una atención preferente a la concepción de su formación, para que pueda hacer frente al encargo social encomendado.

Debe destacarse, que en el caso de las universidades de ciencias pedagógicas cubanas, responsabilizadas socialmente con la formación inicial y permanente del personal docente de los restantes subsistemas del Sistema Nacional de Educación y, en gran medida, con la formación de su propio claustro, el papel que corresponde desplegar al profesor universitario es mucho más comprometido, pues demanda, entre otras exigencias, de un nivel de desarrollo de su competencia profesional pedagógica, que le permita un desempeño elevado en la demostración de modos de actuación consecuentes con los que deberán ser capaces de mostrar, en su ejercicio profesional, los educadores cuya formación tiene a su cargo.

En la experiencia cubana, la formación de los profesores de las instituciones universitarias descansa en tres *vías principales*, cuyas formas de realización se integran sistémicamente para asegurar el fin hacia el que dicha formación especializada se encamina; ellas son: el trabajo metodológico, la educación de postgrado y la actividad científico-investigativa. Por la naturaleza y el contenido de las actividades que les conciernen, ellas garantizan la integralidad de su formación, en función de un desempeño exitoso en los procesos sustantivos que concretan el compromiso social de dichas instituciones.

En este artículo se exponen elementos históricos y de carácter teórico-práctico relacionados con la aplicación de estas vías en la formación de los profesores de las instituciones universitarias cubanas, y se plantean algunos ejemplos y datos que ilustran su materialización práctica en la Universidad de Ciencias Pedagógicas "José de la Luz y Caballero", de Holguín, Cuba¹, donde se desempeñan profesionalmente los autores.

Algunas tendencias internacionales de la formación de los profesores universitarios

La formación de los profesores universitarios ha sido siempre una de las cuestiones más discutidas de la educación superior. Los últimos años han sido testigo de un auge de las investigaciones que la abordan como objeto de estudio y, en tal sentido, han sido examinados múltiples campos, entre los que se destacan: la fundamentación de su importancia y la necesidad de su integralidad; los factores que definen la necesidad de su concepción desde una perspectiva nueva, en las condiciones contemporáneas; elementos relacionados con su diseño y ejecución como proceso de enseñanza-aprendizaje; su concepción como proceso directivo, y; sus retos y dilemas más importantes en el momento actual. En esta parte del artículo, a partir de la sistematización de la literatura consultada, se precisan algunas de las principales tendencias internacionales que marcan en la actualidad la formación de los profesores universitarios, considerando los campos citados.

La formación, vinculada al desarrollo profesional, ha sido definida por Imbernón (2000, citado en Duta, 2012), como “...un proceso continuo que se inicia con la elección de una disciplina concreta (formación inicial en un oficio o en una profesión) y cuyo dominio (conocimientos, habilidades, competencias) se va perfeccionando paulatinamente (formación continua o permanente)” (p. 4).

Para el caso de la formación de los profesores universitarios, Sánchez (2001, citado en Duta, 2012) señala: “...se debe considerar como un proceso continuo, en evolución, programado de forma sistemática, cuyo primer eslabón sea una formación inicial, dirigido tanto a sujetos que se están formando para la docencia (...) como a docentes en ejercicio”(p.3).

Un elemento importante, y a veces polémico, relativo a la formación docente de los profesores universitarios, es el que concierne a la definición de su misión, que instituye la razón de ser de dicho proceso. Para Imbernón (2011), la función imprescindible de la formación docente del profesorado universitario es facilitar la creación de espacios de reflexión y participación, más que asumir una función de actualización pedagógica de dicho profesorado. Al respecto plantea:

Desde mi punto de vista, la función principal de la formación en docencia universitaria debería ser (...) la de permitir descubrir la teoría implícita de la práctica docente universitaria para ordenarla, justificarla, fundamentarla, revisarla y destruirla si fuera preciso. Remover el sentido común docente, la socialización del conocimiento pedagógico vulgar. Recomponer el equilibrio entre los esquemas prácticos desarrollados en el aula universitaria y los esquemas teóricos que los sustentan. (Imbernón, 2011: 393).

Se reconoce, como se señaló en la parte introductoria de este artículo, que a la formación de los profesores universitarios le corresponde un papel decisivo en el logro de la calidad y la pertinencia universitaria que exige el mundo de hoy; sobre ello existe un consenso del que participan, entre otros, especialistas como Alarcón, 2013; Herrero & Valdés, 2009; Leite & Ramos, 2009 y Zabalza, 2001; y organismos internacionales

como IESALC-UNESCO, 2008 y UNESCO, 2009. Como afirma Zabalza (2001), "...resulta poco viable un proyecto de renovación de la universidad o de mejora de la calidad de sus prestaciones que no pase por una decidida política de formación del profesorado" (p. 659).

La investigación sobre la formación del profesorado universitario ha tratado también, con profundidad, el análisis de los factores que definen la necesidad actual de concebir dicha formación desde una perspectiva diferente, tanto en los elementos que se relacionan con su naturaleza de proceso pedagógico, como en los que se refieren a su naturaleza directiva. Autores como Arciga, 2009; Herrero & Valdés, 2009; Horruitiner, 2009; Imbernón, 2011; López, 2011; Mas, 2011; Torra et al, 2013; Tünnermann, 2011 y Zabalza, 2001; han identificado como factores importantes en ese orden:

- 1) Los cambios en el escenario institucional de la Educación Superior, que Imbernón (2011) denomina como "el cambio de perspectiva y tiempo" (p.391).
- 2) El cambio del alumnado.
- 3) Los cambios en el propio papel a ejercer por el profesorado y el aumento de la complejidad de su profesión, asociados a las nuevas concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, en las que se ha producido "el traslado del acento, en la relación enseñanza-aprendizaje, a los procesos de aprendizaje."(Tünnermann, 2011, p.303)
- 4) El reconocimiento de la formación como un importante factor para entender la incertidumbre y el cambio.

Otra cuestión de importancia, sobre la que se aprecia una creciente aceptación entre los estudiosos de la formación del profesorado universitario, es la tocante a su alcance, con relación a las esferas en que este actúa profesionalmente. Cada vez se sostiene con más fuerza y argumentos (García & Maquilón, 2010; Imbernón, 2011; Mas, 2011; Rodríguez, 2003; Zabalza, 2001), que la formación debe abarcar todos los ámbitos de la actividad profesional de los profesores de las instituciones universitarias (docencia, investigación y gestión); aunque se enfatiza en la necesidad de que se ofrezca una verdadera prioridad a la formación para la docencia (especialmente en el área pedagógica), como esfera que tradicionalmente se ha visto relegada a un segundo plano por la formación para la investigación.

El estudio de la formación del profesorado universitario como un proceso de enseñanza- aprendizaje, ha sido también un campo de acción ampliamente abordado. Al respecto, Imbernón (2011) sostiene:

La formación de docentes, al igual que todo procedimiento intencional de producción y transmisión de saberes y habilidades, es un proceso de enseñanza-aprendizaje con el que se intenta conseguir algún efecto (finalidades de la formación); en el que se pretende transmitir conceptos, teorías y desarrollar, destrezas o habilidades didácticas (contenidos de la formación); donde los contenidos se tratan de vehicular a través de determinadas acciones (actividades de enseñanza-aprendizaje); y en el que se comprueban los resultados obtenidos con finalidades pedagógicas y/o de certificación (evaluación). (p.389)

En correspondencia con lo antes dicho, el estudio de la formación del profesorado como proceso de enseñanza-aprendizaje, ha considerado tanto los componentes personales como los no personales de dicho proceso. Entre estos últimos ha habido un énfasis evidente en lo que concierne a los objetivos y el contenido de la formación, los métodos y medios de enseñanza-aprendizaje, las formas organizativas y las vías más convenientes para su desarrollo, y su evaluación. Existe, asimismo, una amplia variedad de propuestas de criterios, sugerencias y recomendaciones metodológicas que han ido conformando, gradualmente, una concepción didáctico-metodológica de la realización del citado proceso.

El planteamiento de *definiciones referentes a los objetivos (el para qué) y el contenido (el qué)*, como componentes que rectoran el proceso de formación, está presente en muchos de los trabajos que fueron objeto de revisión (Caballero, 2013; Duta, 2012; Imbernón, 2011; Mas, 2011; Torra et al, 2013). Se ha identificado que las principales intenciones declaradas en los objetivos están relacionadas con: la contribución al desarrollo y difusión de conocimientos en las áreas disciplinar y pedagógica; el mejoramiento de las competencias didácticas y pedagógicas; el desarrollo de las competencias innovadoras e investigadoras (especialmente en la vertiente pedagógica); el desarrollo de una actitud crítica y transformadora; el desarrollo de la autoformación; la implicación en los temas socioculturales y políticos; el debate sobre la adecuación universitaria a la sociedad; la promoción de la calidad y la innovación en el proceso enseñanza-aprendizaje, a partir de la reflexión grupal y/o autorreflexión crítica sobre dicho proceso; el aprendizaje para el trabajo colegiado (en grupos y proyectos); y el análisis en su conjunto de la profesión docente universitaria, entre otros.

En asociación con los objetivos establecidos para la formación, su contenido se ha formulado en una multiplicidad de propuestas en las que se delimitan áreas generales de conocimiento que deben ser atendidas en ese proceso (Caballero, 2013; Shulman, 1987 citado en Duta, 2012; Zabalza, 2009). Son áreas reconocidas por estos autores, las siguientes: 1) *conocimiento disciplinar*; 2) *conocimiento pedagógico general, principios y estrategias docentes*; 3) *conocimiento del currículo, programas y materiales*; 4) *conocimiento didáctico del contenido*; 5) *conocimiento de los estudiantes y sus características*; 6) *conocimiento del contexto educativo, la comunidad y la cultura*; 7) *conocimiento de los fundamentos de la educación, los fines y los propósitos*; y 8) *conocimiento tecnológico* (en asociación con las nuevas formas de gestión de la información y el conocimiento y la necesidad del empleo de nuevos entornos para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje).

Zabalza (2009), enfatiza en la trascendencia del *conocimiento pedagógico*, al plantear: "...la formación pedagógica no sólo es necesaria, sino que forma parte de la ética profesional, pues el profesorado debe mostrar un firme compromiso con el estudiante y la mejora de su formación" (p.394).

Se reconocen, igualmente, múltiples *vías y formas organizativas* para desarrollar la formación, que tienen un mayor o menor grado de aplicabilidad en consonancia con las etapas establecidas para la misma, o las áreas de conocimientos del contenido formativo que son objeto de estudio. Galán (2007 citado en García & Maquilón, 2010), distingue entre las que son de utilidad para la formación investigadora: la lectura y estudio de artículos y libros, la utilización de las tecnologías de la información y la

comunicación (TIC), las publicaciones en equipo, la realización de proyectos y contratos de investigación, la asistencia habitual a congresos y otros eventos científicos y las estancias (entrenamientos o pasantías) en el extranjero. Para el caso de la formación docente destaca: la lectura de publicaciones diversas, la actualización de programas, el diálogo con compañeros, el aprendizaje de mentores, la experiencia profesional, la investigación y la innovación y la realización de cursos y talleres de diversa índole. Con relación a la formación gestora plantea que esta “...se adquiere mayormente de la lectura de legislación y normativa, de la observación, del diálogo con compañeros y de la propia experiencia” (p. 22).

De igual modo, en las condiciones contemporáneas, se considera que “...la formación a distancia y el uso de la world wide web deben considerarse una vía para solucionar la problemática a gran escala (...) en lo referente a la formación y el desarrollo del profesorado por los gestores universitarios” (Rodríguez, 2003, p.91).

Desde la sistematización de las experiencias investigativas y la propia práctica de la formación del profesorado universitario se ha ido conformando, como ya se señaló anteriormente, una *concepción didáctico-metodológica* sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje que concierne a esta formación, signada por las características peculiares de sus destinatarios y las condiciones del contexto institucional y social. Entre las principales ideas y criterios que al respecto se han ido estableciendo, reflejados de un modo u otro en los trabajos de Bozu, & Imbernón, 2009; Caballero, 2013; Concepción, 2010; García & Maquilón, 2010; Imbernón, 2011; Mas, 2011; Rodríguez, 2003; Tardo, 2012; y Torra et al, 2013; se destacan:

- La conveniencia del trabajo colaborativo que posibilite el contacto, la comunicación, el apoyo mutuo, la interacción entre los profesores y el mejor aprovechamiento de las oportunidades de aprendizaje existentes en la institución universitaria.
- La necesidad de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje que atañe a la formación, como un proceso de reflexión del profesorado sobre la propia práctica docente, que incluya el análisis crítico de la idoneidad de su desempeño profesional; así como “...las implicaciones sociales, económicas y políticas de la tarea docente” (Imbernón, 2011, p.390).
- El planteamiento de la formación en términos de investigación-acción, provocando que el profesorado trabaje en red con sus compañeros o con otros grupos docentes con los que muestre afinidad, a partir de proyectos de innovación docente y de procesos indagativos sobre la docencia.
- La consideración de las acciones de formación como un espacio de construcción de nuevos conocimientos sobre las estrategias, metodologías y criterios didácticos que permitan mejorar la calidad del proceso formativo a su cargo.
- La concepción del proceso formativo considerando las diferencias individuales del desarrollo profesional de los profesores que se forman y evitando “...tender a una unificación de las prácticas docentes...” (Mas, 2011, p.205).

Otro elemento sobre el que se refleja un consenso en los trabajos analizados, es el referido a la consideración de la formación del profesorado universitario como un

proceso directivo (intencionado, consciente), que requiere, por consiguiente, ser planificado, organizado, regulado, controlado y evaluado. Al respecto, aun cuando hay aspectos en los que los puntos de vista no convergen, se han ido afianzando un conjunto de ideas, planteamientos y criterios cuya sistematización apunta hacia una *concepción directiva institucional de este proceso de formación*.

A partir del análisis de los trabajos de Caballero, 2013; Concepción, 2010; Duta, 2012; García & Maquilón, 2010; Imberón, 2011; Mas, 2011; Ministerio de Educación Superior [MES], 2006; Rodríguez, 2003; y Torra et al, 2013; pueden colegirse como tendencias que identifican el desarrollo teórico y práctico del *proceso directivo institucional de la formación del profesorado universitario*, las siguientes:

- La implicación creciente de las instituciones universitarias en el diseño y oferta de planes y programas de formación para el profesorado universitario, lo que tiene una mayor concreción para la formación permanente (continua) del profesorado. No existe acuerdo, sin embargo, en cuanto a la obligatoriedad/voluntariedad de la participación del claustro profesoral en todas o algunas de las etapas de dichos programas.
- El diseño de planes y programas de formación flexibles y abiertos, ajustados al contexto y dotados de múltiples mecanismos para su implementación.
- El planteamiento de etapas o fases para la formación (como garantía para la oportunidad de participación de todos los miembros del claustro), cuya transición se acompaña de algún sistema de evaluación y/o reconocimiento. En este orden, se entiende la necesidad de una etapa de formación previa al acceso a la función docente, una etapa de formación inicial y una etapa de formación permanente, a las que no se ha concedido en la práctica la misma prioridad.
- La concepción curricular de la formación diseñada por competencias, particularmente en los niveles iniciales, a lo que se asocia el establecimiento de una diversidad de propuestas de perfiles de competencias del profesor universitario, que sirven de referente para determinar el contenido de la formación.
- La consideración de otros referentes orientadores para modelar la formación, como son: las funciones establecidas para los profesores universitarios, el modelo didáctico establecido para la formación del profesional, las condiciones del contexto institucional, el análisis previo de las necesidades de los profesores y las iniciativas aportadas por ellos y, las necesidades estratégicas planteadas por las universidades en función de su desarrollo organizacional.
- La consideración de la formación in situ, en las propias instituciones, como escenario más viable para su desarrollo, complementada con la colaboración interuniversitaria y la participación de los centros especializados.
- El reconocimiento de que es necesaria "...la retroalimentación posterior de los resultados, una vez que los profesores y profesoras se han formado, para así poder analizar si la formación ha dado algún resultado o ha incidido de manera positiva en el modelo inicial planteado" (Torra et al, 2013, p.299). Sin

embargo, el empleo de la evaluación en los diferentes momentos de la formación es, en general, limitado, como señalan Torra et al (2013), al referirse al caso de España.

Igualmente, con relación a la formación de los profesores universitarios se han identificado dilemas, retos y barreras (Caballero, 2013; Duta, 2012; Herrero & Valdés, 2009; Imbernón, 2011; Tardo, 2012; Torra et al, 2013; Zabalza, 2001), que se relacionan tanto con los aspectos eminentemente pedagógico-didácticos del proceso, como a sus aspectos directivos institucionales. Tales retos y dilemas, aunque no niegan la validez de las tendencias antes analizadas, apuntan hacia cuestiones básicas de la formación que siguen requiriendo de una atención preferente, y están en relación con: a) Los objetivos de la formación (por qué y para qué formar); b) El contenido de la formación (en qué formar), lo que incluye el reconocimiento a la prioridad del conocimiento pedagógico; c) Los destinatarios de la formación (quiénes deben ser formados); d) Los agentes de la formación (quiénes deben ser los formadores, qué cualidades deben reunir); e) La concepción didáctico-metodológica de la formación, en la que los retos conciernen, entre otros elementos, a sus formas organizativas, y; f) la concepción directiva institucional de la formación, donde los retos atañen, fundamentalmente, a los programas de formación, a sus etapas y a la responsabilidad institucional en su concepción, entre otros elementos.

Algunas particularidades generales de la formación de los profesores universitarios en Cuba

En el proceso de formación de los profesores universitarios en Cuba están presentes muchas de las tendencias analizadas y, de igual modo, existen elementos que lo particularizan y distinguen de las experiencias que tienen lugar en otros contextos.

En la experiencia cubana, *la concepción de la formación de los profesores universitarios constituye una responsabilidad institucional*. En consecuencia, corresponde a las autoridades universitarias conformar la oferta de las acciones formativas que tienen un carácter colectivo, para los diferentes segmentos del claustro universitario; así como elaborar, con su participación activa, el plan individual de formación y desarrollo del profesor universitario, que se concibe a partir de sus necesidades y potencialidades educativas, plasma la proyección de su desarrollo profesional y precisa las acciones formativas para su cumplimiento.

La participación del profesor universitario en las actividades dirigidas a su formación forma parte del contenido funcional de su actividad profesional. Al respecto, el “Reglamento para la aplicación de las categorías docentes de la Educación Superior”, establece como una de las funciones generales de los docentes universitarios, la de “elevar constantemente sus conocimientos pedagógicos, científico-técnicos y culturales...” (MES, 2006, p.2) Por consiguiente, la valoración del cumplimiento de los objetivos y los resultados de la formación, constituye una de las variables de la evaluación del desempeño profesional de los profesores.

En consonancia con lo anterior, *las acciones de formación alcanzan a todos los integrantes del claustro universitario*, con independencia de su experiencia y/o

categoría docente o científica. La formación se organiza por etapas en las que se garantiza una preparación inicial (básica) de los profesores noveles, y comprende otras fases insertadas en la formación permanente. Incluye, además, la proyección y ejecución de acciones de formación previa con posibles candidatos a ingresar al claustro universitario, desde sus fuentes principales: el movimiento de alumnos ayudantes y los miembros de la reserva científica, existentes en todas las universidades, y la reserva especial pedagógica, en el caso particular de las universidades de ciencias pedagógicas.ⁱⁱ

La formación del profesor universitario está en estrecha relación con el sistema establecido para la obtención o ratificación de las categorías docentes establecidas, que, como señala Concepción (2010), "...representan la expresión concreta del desarrollo profesional que alcanza el profesorado universitario en la carrera docente, su crecimiento profesional y como seres humanos (...) expresan de alguna manera un nivel de acreditación del desempeño profesional del profesorado universitario" (p.30). De lo antes dicho se infiere que la participación en las acciones de formación constituye una vía de preparación que posibilita el ascenso a peldaños superiores en la carrera docente y, a su vez, el alcance de las nuevas categorías representa una validación de los resultados que el docente ha ido logrando en su formación.

La formación debe favorecer, desde su contenido, todos los ámbitos de la actividad profesional del profesor, sin desmedro de alguno, en favor de otro. Se considera que la formación alcanzada con relación al contenido de cada uno de los ámbitos fortalece su actividad profesional en los restantes. Se entiende que la formación debe asegurar que el profesor universitario sea capaz de desplegar con efectividad su labor formativa, en la que está obligado, como plantea Horruitiner (2009), "... a ser un especialista en la materia de estudio que enseña y a (...) dominar las regularidades pedagógicas de esa labor, permitiéndole dirigirla hacia el logro de los objetivos trazados"(p.473).

En correspondencia con lo antes señalado, la formación de los profesores universitarios *tiene como direcciones principales de su contenido*: a) *la formación didáctica y pedagógica general*, que los prepara para actuar con efectividad en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje y en la labor educativa con los estudiantes; b) *la formación científica*, que asegura su actualización y profundización en el contenido de las disciplinas académicas que imparten; c) *la formación investigadora*, que coadyuva al crecimiento de su cultura científica, a la adquisición y el desarrollo de conocimientos y habilidades; así como a la formación y consolidación de valores relacionados con la labor investigativa; d) *la formación para la utilización efectiva de las tecnologías de la información y las comunicaciones* en la docencia, la investigación y la gestión.

La formación académica del claustro universitario, entendida como aquel tipo de formación dirigida al alcance de una elevada competencia profesional y una alta preparación para la investigación y la innovación, que se acredita con un título académico o un grado científico constituye, igualmente, una prioridad. En tal sentido, uno de los objetivos principales planteados al desarrollo profesional de los profesores universitarios es la obtención del grado científico de doctor en ciencias.

Para la formación de los profesores universitarios en Cuba, *se consideran válidas todas las vías y formas* que favorezcan la adquisición, consolidación, actualización complementación y/o especialización de conocimientos y habilidades, y la formación y fortalecimiento de valores ciudadanos y profesionales. De ahí que se empleen de manera simultánea y combinada *el trabajo metodológico*, entendido como proceso de gestión de la didáctica que realizan los docentes para optimizar su actuación en el proceso formativo de los profesionales (Horuitiner, 2009); las formas que corresponden a *la educación de postgrado*; y la *actividad científica investigativa*, como proceso de producción de nuevos conocimientos.

En las partes que siguen en este artículo se profundizará en cómo se aprovechan las posibilidades que ofrecen las citadas vías, en función de concretar las direcciones formativas antes apuntadas y el desarrollo profesional de los docentes universitarios, a que estas deben conducir.

El trabajo metodológico como vía sistemática, de efecto inmediato, en la formación de los profesores universitarios

El término **trabajo metodológico** es utilizado en Cuba para aludir al conjunto de actividades que se desarrollan de manera sistemática, destinadas a elevar la preparación de los docentes para dirigir, con el máximo de efectividad, el proceso educativo. Es una práctica instituida en todos los niveles del sistema nacional de educación, incluido el de la educación superior, y está reglamentada por sus organismos rectores: el Ministerio de Educación y el Ministerio de Educación Superior.

En las instituciones universitarias, al igual que en las restantes del sistema educativo, el trabajo metodológico constituye un proceso clave, cuya planificación, organización, ejecución, regulación, control y evaluación es responsabilidad de los directivos en todas las instancias de la estructura organizativa institucional. La concepción y realización del trabajo metodológico se sustenta, asimismo, en las potencialidades y la participación de los profesores universitarios. Como se precisa en el “Reglamento del Trabajo Metodológico” del Ministerio de Educación (2013), el sistema de actividades que lo conforman, se diseña y ejecuta **con y por** los directivos y los docentes.

En el artículo 24 del “Reglamento para el Trabajo Docente y Metodológico en la educación superior” se define:

El trabajo metodológico es la labor que, apoyados en la Didáctica, realizan los sujetos que intervienen en el proceso docente educativo, con el propósito de alcanzar óptimos resultados en dicho proceso, jerarquizando la labor educativa desde la instrucción, para satisfacer plenamente los objetivos formulados en los planes de estudio. (Ministerio de Educación Superior [MES], 2007, p.5)

El propósito esencial del conjunto de actividades que conforman el trabajo metodológico es, por lo tanto, la formación didáctica y pedagógica de los profesores universitarios para proyectar y ejecutar con efectividad el proceso docente educativo con sus estudiantes.

El surgimiento y la expansión del trabajo metodológico, como vía para la formación de los profesores universitarios, está asociado al proceso de universalización que ha caracterizado el desarrollo de la educación superior cubana, a partir del año 1959, y ha implicado, como precisa Hourritiner (2006):

...la extensión de la universidad y de sus procesos sustantivos a toda la sociedad a través de su presencia en los territorios, permitiendo alcanzar mayores niveles de equidad y de justicia social en la elevación del nivel cultural integral de los ciudadanos. (p.103)

La universalización ha constituido un proceso de continuos cambios, que ha transitado por diversas etapas, durante las cuales se produjo un crecimiento significativo del número de instituciones, de las matrículas y del claustro universitario. Este último aumentó de unos mil profesores que ostentaban las categorías principales en 1959 (Vecino, 1986), a 77 mil (54 mil a tiempo completo) en el curso 2012-2013. (Alarcón, 2013).

El origen y generalización del trabajo metodológico, como práctica dirigida a la formación didáctica y pedagógica del claustro universitario, está en relación directa con esta masificación progresiva del subsistema de educación superior, particularmente con el crecimiento del número de profesores, la mayoría de los cuales, en los años iniciales, carecían de experiencia pedagógica y, en no pocos casos, tenían una limitada o ninguna experiencia en el ejercicio de las profesiones para las que preparaban a sus estudiantes.

En estas condiciones surgió el trabajo metodológico, como respuesta a la necesidad de preparación que, en el orden didáctico y pedagógico, requerían los profesores universitarios para desarrollar con la máxima efectividad posible la dirección del proceso docente- educativo. Un estudio diagnóstico del desarrollo de la educación superior en Cuba (1959-1980), realizado por el Ministerio de Educación Superior (citado en Vecino, 1986), corroboró dicha necesidad, al identificar la insuficiente preparación didáctica y pedagógica de los profesores, entre las causas de la baja eficiencia académica en el nivel educativo. El informe destacó que, aun cuando el personal docente había tenido un elevado crecimiento, poseía una limitada experiencia y formación pedagógica y poca o ninguna experiencia profesional; así como que, aunque se había prestado cierta atención a la preparación científico-investigativa del claustro, no había ocurrido de igual modo con su preparación pedagógica. (Vecino, 1986).

Tal y como está concebido, el trabajo metodológico ha resultado la vía más expedita y económica para preparar masivamente a los cientos de profesores inexpertos que se integran a los claustros universitarios, y para elevar continuamente el desarrollo profesional de los más experimentados. Al ser colectivas una parte importante de las actividades que lo conforman, ofrece la posibilidad de aprovechar el inmenso potencial que representa el conocimiento grupal en función de la preparación individual de cada docente.

A lo largo de más de cuatro décadas de su aplicación como vía para la formación de los profesores universitarios, el trabajo metodológico ha sido objeto de perfeccionamiento como proceso práctico y, paralelamente, ha sido también objeto de un proceso de sistematización que ha ido conformando una concepción teórica sobre

el mismo, auténticamente cubana. Las características que se le atribuyen (carácter dialéctico, sistémico, sistemático, procesal, contextual, masivo, diferenciado, desarrollador, participativo, demostrativo, inmediato y flexible) lo convierten en una de las vías esenciales de la formación de los profesores universitarios.

El trabajo metodológico, que involucra a todos los directivos y profesores de la universidad de ciencias pedagógicas, se realiza individual y colectivamente. Se desenvuelve con enfoque de sistema en los niveles organizativos establecidos especialmente para su funcionamiento, y en todos los niveles de dirección de la estructura organizativa de la institución, mediante las formas y tipos fundamentales de su realización.

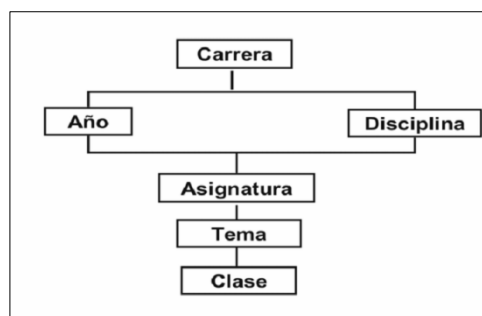
El trabajo metodológico individual es la labor de autopreparación que realiza el profesor en los aspectos científico técnico, didáctico, filosófico, político ideológico e informáticos requeridos para el desarrollo de su labor docente. Esta autopreparación es premisa fundamental para que resulte efectivo el trabajo metodológico que realiza el profesor de forma colectiva. (MES, 2007, p.5)

La realización del trabajo metodológico colectivo en las universidades cubanas, incluidas las de ciencias pedagógicas, tiene como escenario a un conjunto de órganos especializados, que son denominados niveles organizativos del trabajo metodológico. Los referidos órganos están diseñados para su ejecución en consonancia con las exigencias del modelo curricular de la formación del profesional universitario, que concibe la carrera como un sistema estructurado por años académicos, disciplinas y asignaturas.

La disciplina académica es un concepto integrador cuya organización asume la respuesta a diferentes sistemas de influencias pedagógicas, más allá de las ciencias que la integran. Se diseña en términos de programas de disciplina y constituye un elemento esencial de la sistematicidad de la carrera. (Hourritiner, 2006: 38).

El año académico, al igual que la disciplina, “...es un concepto integrador que en su organización asume la respuesta a diferentes sistemas de influencias pedagógicas. A diferencia de aquella, se diseña en términos de objetivos formulados para cada curso académico” (Hourritiner, 2006: 39).

La asignatura, que se conforma por temas y clases, “...constituye un nivel de sistematicidad de la carrera cuyo diseño está en función de los subsistemas de orden mayor: el año y la disciplina; así como del papel que desempeñan en respuesta a cada una de las estrategias curricularesⁱⁱⁱ” (Hourritiner, 2006, p.40).



Fuente: Horruitiner (2006: 36)

Gráfico n. 1. Organización curricular de la carrera

En esta organización, como plantea Hourritiner (2006), “el año académico, permite estructurar la carrera horizontalmente; y la disciplina, hace lo mismo en lo vertical” (p.35). Las asignaturas se subordinan a ambos subsistemas: “una asignatura cualquiera, en primer lugar, forma parte de una disciplina académica, y como tal se subordina a sus objetivos más generales” (p.39); “...se subordina además a un determinado año académico, cuyos fines generales igualmente están precisados, (...) en términos de objetivos por año”(p.39).

En correspondencia con esta concepción de la carrera, los niveles organizativos del trabajo metodológico en la universidad son: el colectivo de carrera, el colectivo de año, el colectivo de disciplina (e interdisciplinarios, en los casos necesarios) y el colectivo de asignatura. Los profesores involucrados en la formación de pregrado participan de las actividades colectivas programadas en estos órganos, cada uno de los cuales cumple, en el sistema del trabajo metodológico de la institución universitaria, un encargo específico.

En el *colectivo de carrera* participan los profesores responsables de los colectivos de disciplina y los colectivos de año que conforman la carrera; así como la representación estudiantil. La dirección de este órgano está a cargo de un profesor experimentado, que responde por su funcionamiento adecuado ante el decano de la facultad, y posee una categoría docente superior y una alta formación en el campo científico investigativo. La misión del colectivo de carrera es dirigir el trabajo de las disciplinas y los años, con el propósito de lograr el cumplimiento con calidad del modelo del profesional^{iv}, a partir de alcanzar la máxima preparación de los profesores encargados de dirigir los colectivos de años y disciplinas.

De la actividad del *colectivo de disciplina* participan los profesores responsabilizados con la dirección de los colectivos de las asignaturas que la integran. La misión de este órgano especializado para el trabajo metodológico es lograr el cumplimiento con calidad de los objetivos generales de la disciplina, basado en la preparación óptima de los participantes en su actividad sistemática. El colectivo de disciplina funciona, igualmente, bajo la dirección de un profesor experimentado, que debe rendir cuenta de su labor ante el jefe del departamento al cual está subordinada la disciplina.

El *colectivo de año*, que actúa también bajo la conducción de un profesor de experiencia, agrupa a todos los profesores que desarrollan las asignaturas del año académico, a los profesores guías de cada grupo^v, y a los representantes de las organizaciones estudiantiles. Su misión es lograr el cumplimiento con calidad de los objetivos del año, propiciando la integración de los aspectos educativos e instructivos con un enfoque interdisciplinario, a partir de la adecuada preparación de todos los profesores que se desempeñan en ese año de la carrera.

El *colectivo de asignatura*, de cuya actividad metodológica participan todos los profesores que desarrollan una asignatura específica, es dirigido por un profesor experimentado, que debe rendir cuenta de su labor ante el jefe del departamento al cual está subordinada. Su misión es lograr la preparación de los profesores para lograr que se cumplan con calidad los objetivos generales de la asignatura, en estrecho vínculo con los de la disciplina y del año en el cual esta se imparte.

Como se planteó antes, junto a los órganos especializados para la realización del trabajo metodológico colectivo, este proceso también tiene como contextos de realización los *niveles de dirección de la universidad*, es decir: los departamentos docentes, las facultades, las filiales universitarias asentadas en los municipios y el centro universitario como totalidad. En estos niveles se trazan "...estrategias pedagógicas comunes, en correspondencia con su papel y lugar en la estructura del centro de educación superior, dirigidas al perfeccionamiento del proceso docente educativo..." (MES, 2007: 8) y se divulgan las mejores experiencias de los colectivos metodológicos para su generalización.

De particular relevancia es el trabajo que corresponde realizar al departamento docente, como nivel de dirección que rige directamente el trabajo de los profesores y se ocupa de proyectar un trabajo metodológico que prioriza la formación y desarrollo de valores en los estudiantes, desde el contenido de las asignaturas y disciplinas que son de su competencia.

La concepción del trabajo metodológico que se desarrolla con los profesores de la universidad de ciencias pedagógicas, en sus diferentes niveles organizativos (órganos especializados) y niveles de dirección toma como referentes los objetivos generales previstos en el modelo del profesional; así como los problemas detectados durante el proceso docente educativo mediante su diagnóstico sistemático, tanto los que conciernen a insuficiencias en el logro de los objetivos de la formación, detectados en el desempeño de los estudiantes, como los que atañen a insuficiencias de los profesores, identificados en su desempeño profesional.

Sobre la base de esta información, y en concordancia con su misión y funciones en el sistema de trabajo metodológico, los diferentes niveles organizativos y de dirección definen los objetivos a alcanzar en dicho trabajo, los que se concretan en acciones específicas a desarrollar, utilizando las formas y tipos establecidos en el aludido reglamento para el trabajo docente y metodológico. Estas acciones conforman la **estrategia de trabajo metodológico** para cada curso académico.

Tanto el trabajo metodológico que se desarrolla en los órganos especializados vinculados al proceso formativo de la carrera (colectivos de carrera, colectivos de años, colectivos de disciplinas y colectivos de asignaturas), como el que se ejecuta en los niveles de dirección de la universidad (departamentos docentes, facultades, filiales

universitarias y centro universitario), se materializan por medio de dos formas fundamentales: el **trabajo docente-metodológico** y el **trabajo científico-metodológico**. Ambas formas se complementan, al estar estrechamente vinculadas entre sí, y en la gestión del trabajo metodológico deben integrarse como sistema, en correspondencia con los objetivos propuestos.

El trabajo docente-metodológico es la actividad que se realiza con el fin de mejorar de forma continua el proceso docente-educativo; basándose fundamentalmente en la preparación didáctica que poseen los profesores de las diferentes disciplinas y asignaturas, así como en la experiencia acumulada. (MES, 2007: 8).

Los tipos fundamentales de su realización y la finalidad que les concierne se resumen en el cuadro 1.

Tipo	Finalidad
Preparación de la asignatura	La planificación y organización previa de los elementos principales que aseguran la realización eficiente del trabajo docente, teniendo en cuenta las orientaciones metodológicas del colectivo de la disciplina a la que pertenece y los objetivos del año, según corresponda.
Reunión metodológica	El análisis, debate y toma de decisiones acerca de temas vinculados al proceso docente educativo para su mejor desarrollo.
Clase metodológica (demostrativa o instructiva)	La orientación a los profesores sobre algunos aspectos de carácter metodológico que contribuyen a su preparación para la ejecución del proceso docente educativo, mediante la demostración, la argumentación y el análisis. (Cuando es demostrativa este objetivo se concreta con la presencia de estudiantes)
Clase abierta	El análisis de una actividad docente desarrollada con los estudiantes y la orientación a los profesores sobre algunos aspectos de carácter metodológico que contribuyen a su preparación para la ejecución del proceso docente educativo.
Clase de comprobación	La comprobación de la preparación de un profesor mediante la observación de una clase desarrollada por él ante otros miembros del departamento docente
Taller metodológico	El debate acerca de una problemática relacionada con el proceso de formación y en el cual los profesores presentan experiencias relacionadas con el tema tratado.

Cuadro n. 1. Tipos del trabajo-docente metodológico y su finalidad

El trabajo científico-metodológico es la actividad que realizan los profesores en didáctica, con el fin de perfeccionar el proceso docente educativo, desarrollando

investigaciones, o utilizando los resultados de investigaciones realizadas, que tributen a la formación integral de los futuros profesionales. Los resultados del trabajo científico-metodológico constituyen una de las fuentes principales que le permite al profesor el mejor desarrollo del trabajo docente-metodológico. (MES, 2007, p.8)

En el cuadro 2 se definen los diferentes tipos que asume esta forma del trabajo metodológico.

Tipo	Definición
Trabajo científico metodológico del profesor y los colectivos metodológicos	Actividad de investigación o de desarrollo en los campos de las ciencias pedagógicas, que ellos realizan, relacionados con el proceso de formación de profesionales, cuyos resultados se introducen en el proceso docente educativo con el objetivo de perfeccionarlo.
Seminario científico metodológico	Sesión de trabajo científico que se desarrolla en la facultad, filial o departamento docente, cuyo contenido responderá, en lo fundamental, a las líneas y temas de investigación pedagógica que se desarrollan en esas instancias.
Conferencia científica metodológica	Evento científico que se desarrolla a nivel de centro de educación superior y cuyo contenido responderá, en lo fundamental, a las líneas y temas de investigación pedagógica de mayor trascendencia en el proceso de formación de profesionales.

Cuadro n. 2. Definición de los tipos del trabajo científico-metodológico

Para ilustrar cómo se concreta la concepción del trabajo metodológico en un nivel organizativo específico, se exponen, a manera de ejemplo, algunos elementos de la **estrategia de trabajo metodológico** que se planteó para un curso escolar el colectivo de la carrera de Español-Literatura, que oferta la Universidad de Ciencias Pedagógicas “José de la Luz y Caballero.”^{vi}

El trabajo metodológico en este nivel organizativo, cuya realización y resultados tienen una repercusión directa en la calidad de la formación de los licenciados en educación, de la especialidad Español-Literatura, se concibe a partir de la estrategia educativa de la carrera, documento rector que rige el proceso formativo de los estudiantes que la cursan, considerando los objetivos que prevé el modelo del profesional. La citada estrategia tiene como objetivo general: *gestionar el proceso de formación del futuro profesional en cada año y disciplina de la carrera, en correspondencia con las exigencias del modelo del profesional, a través de un conjunto de objetivos y acciones, agrupadas en dos dimensiones: los alumnos y los docentes.*

El cumplimiento de este objetivo general implica la planeación y ejecución de acciones concernientes al trabajo metodológico, dirigidas a la preparación del claustro de profesores.

Los objetivos y el contenido del trabajo metodológico de la carrera emanan, en primera instancia, de las exigencias derivadas de los objetivos y el contenido de las disciplinas y asignaturas que se incluyen en el currículo base, el currículo propio y el currículo optativo/electivo^{vii}; así como de las que se derivan de las estrategias curriculares previstas en el modelo de formación de los profesionales de las carreras pedagógicas.

Las otras fuentes de las que deviene la información para la concepción del trabajo metodológico, son los resultados del diagnóstico sistemático del proceso de formación de los estudiantes, y la determinación de las fortalezas y debilidades del claustro que se desempeña en la carrera, identificadas, fundamentalmente, desde el análisis de los resultados de la evaluación de su desempeño profesional en el curso precedente. A partir de la información obtenida desde las fuentes señaladas, se procedió a determinar las prioridades a atender y los objetivos generales del trabajo metodológico a desarrollar en la carrera, durante el curso escolar. Ellos son:

1. Elevar la preparación científica, didáctica y pedagógica del claustro para la inserción del contenido de las estrategias curriculares, considerando las particularidades de las disciplinas y asignaturas de la carrera.
2. Mejorar la preparación del claustro para el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las disciplinas y asignaturas de la carrera.

La concreción de los objetivos planteados supuso la proyección y realización de un conjunto de acciones de trabajo metodológico concebidas sistémicamente. Se desean destacar las siguientes:

- La profundización en el diagnóstico del nivel de preparación científica, didáctica y pedagógica que poseen los profesores de la carrera, para desempeñarse en la inserción de las exigencias planteadas en las estrategias curriculares y en el uso de las TIC, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las disciplinas y asignaturas, en los años en que estas se imparten.
- La determinación de las necesidades formativas de los docentes del claustro, derivadas del diagnóstico.
- El desarrollo de una reunión metodológica para el análisis del modelo del profesional y la estrategia educativa de la carrera, y la derivación de acciones para su implementación.
- El desarrollo de un taller metodológico para la presentación y análisis del contenido de las estrategias curriculares que han de insertarse en el trabajo de la carrera, en correspondencia con sus exigencias.
- La inclusión de los contenidos de las estrategias curriculares, en la preparación de las asignaturas, a partir del trabajo metodológico individual de los docentes.
- La realización de una clase metodológica, para la demostración a los docentes de modos de actuación sobre el uso las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las disciplinas y asignaturas de la carrera.

- El desarrollo clases abiertas para la demostración del uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las disciplinas y asignaturas de la carrera.
- El desarrollo de talleres metodológicos para valorar experiencias y resultados obtenidos en la implementación de las estrategias curriculares, y en el uso las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en las disciplinas y asignaturas de la carrera.

Las acciones anteriormente expuestas pueden mostrar las posibilidades que ofrece el trabajo metodológico de la carrera como vía para la formación de los profesores universitarios, a partir de la determinación de los principales problemas que afectan su desempeño docente, con relación a las exigencias que impone el modelo del profesional a su actividad pedagógica profesional.

La educación postgraduada del claustro universitario

La educación de postgrado constituye una vía fundamental de la formación de los profesores universitarios en Cuba. A partir de sus potencialidades se puede asegurar la formación en los diferentes estadios del desarrollo profesional de los integrantes del claustro universitario, y pueden ser atendidas, de manera específica o integralmente, las direcciones principales de su contenido: la formación didáctica y pedagógica general, la formación científica, la formación investigadora y la formación para la utilización efectiva de las TIC. De igual modo, la educación de postgrado ofrece el contexto legalmente formalizado para la formación académica de los profesores universitarios.

Lo expresado anteriormente, puede argumentarse con las siguientes aseveraciones:

- En las formas diversas por las que se desarrolla la educación de postgrado pueden concurrir uno o más procesos formativos y de desarrollo articulados armónicamente en una propuesta docente-educativa pertinente: la enseñanza aprendizaje, la investigación, la innovación y la creación artística, entre otros.
- La educación de postgrado no sólo "...atiende demandas de capacitación que el presente reclama, se anticipa a los requerimientos de la sociedad, creando las capacidades para enfrentar nuevos desafíos sociales, productivos y culturales"
- A la vez que "...enfatisa el trabajo colectivo (...) atiende de modo personalizado las necesidades de formación de los estudiantes de este nivel" (Ministerio de Educación Superior [MES], 2004: 1)

La formación de los profesores universitarios por la vía de la educación de postgrado comenzó a recibir una atención especial desde la década de los años 60 del pasado siglo, a partir de la implementación de un conjunto de acciones institucionales que crearon las bases para que hoy constituya la columna vertebral de dicha formación. Entre las más importantes pueden ser destacadas:

- La colaboración internacional con Francia, Canadá, otros países de América Latina y Europa del Este, y la UNESCO, desplegada en los años 60, que posibilitó la formación de un número apreciable de profesores de las universidades existentes, mediante cursos de postgrado y maestrías, dentro y fuera del país. (Castro, 2004)
- La aprobación de la Ley 1281, del 2 de diciembre de 1974, que estableció el Sistema Nacional de Grados Científicos de la República de Cuba y posibilitó que el número de profesionales con el grado científico de doctor creciera de 324, en 1977 (Castro, 2004), a más de 12 mil, en 2013 (Cubadebate, 2013), la mayor parte de ellos, profesores universitarios.
- El establecimiento de la Dirección de Educación de Posgrado (1976), como dependencia del Ministerio de Educación Superior, la cual diseñó un Sistema para la Superación de los Profesores Universitarios (SSPU) que "...jugó un importante papel en la capacitación de los mismos y por consiguiente para el desarrollo de las instituciones de educación superior, que crecían y se multiplicaban en todo el país" (Castro, 2004: 20).

El SSPU, instituido en 1978, constituyó el primer modelo institucional de la formación del claustro universitario, por medio de la educación de postgrado, que originalmente se conformó por siete elementos: a) la formación básica, b) la formación especializada, c) la formación del recién graduado, d) la formación de los profesores adjuntos, e) las facultades de superación de profesores, f) el grado científico y, g) los planes individuales de superación de los profesores. (Añorga, 1994)

Según Añorga (1994), durante los primeros años de su aplicación, el trabajo en la formación básica se encaminó a tres direcciones esenciales: "hacer que los docentes tuvieran conocimientos mínimos de la Ciencia Pedagógica, y fundamentalmente de la Didáctica, permitir que los docentes conocieran la Metodología Científica y coadyuvar a que estos pudieran conocer (leer, escribir o comunicarse) un idioma extranjero" (p.138). Posteriormente, con su perfeccionamiento, se incorporaron contenidos referentes al conocimiento de las técnicas de computación y a la formación filosófica dialéctico-materialista del claustro.

La *formación especializada*, dirigida a "...garantizar el nivel de profesionalidad que se requiere en cada docente, conjugando los conocimientos pedagógicos con los científicos..." (Añorga, 1994: 140), tuvo como formas fundamentales para su concreción, durante la primera década de implementación del SSPU:

- *Los cursos de postgrado*, ajustados a las necesidades inmediatas de complementación y actualización de los conocimientos.
- *Los entrenamientos de postgrado*, con prioridad en aquellos en que se producía el traslado temporal del profesor universitario al centro de producción o de servicios, en los que podía entrar en vinculación cotidiana con la esfera profesional a la que se asociaba su labor docente.
- *Los estudios de postgrado*, dirigidos a la especialización o reorientación del docente.

Otro elemento que debe destacarse, relativo a la implementación del SSPU, es el concerniente al plan individual de superación del profesor universitario, que ha

constituido desde entonces, con adecuaciones en su concepción ajustadas a las prioridades formativas de los profesores universitarios, un instrumento de gran valor para la proyección de su formación y desarrollo profesional, y la evaluación de sus efectos.

La implementación del SSPU, con una concepción centralizada desde el Ministerio de Educación Superior, tuvo resultados loables para la formación de los profesores universitarios, y aportó experiencias que resultaron muy útiles en los años siguientes. Como señala Añorga (1994), redundó "...en una mejor preparación del claustro universitario, lo que se refleja en la creciente calidad de la docencia, un trabajo científico más útil y efectivo, mayor preparación de los egresados y mejor superación posgraduada" (p. 147).

En los años recientes y la actualidad, a partir de las experiencias que dejó la aplicación del SSPU, la concepción de este proceso formativo ha pasado a ser responsabilidad de cada institución de educación superior, que diseña la *estrategia de formación posgraduada del claustro universitario* considerando sus niveles de desarrollo y necesidades específicas; así como las posibilidades de su contexto interno y externo. Se conciben como estadios a considerar: la formación básica, la formación especializada, la formación académica y la formación postdoctoral. Se ha planteado un énfasis marcado en la formación académica de los profesores, particularizado en la orientación hacia la obtención del grado científico de doctor en ciencias.

Las estrategias que se proyectan se sostienen sobre la concepción de la educación de postgrado vigente en el país, que la define como "el nivel más alto del sistema de educación superior, dirigido a promover la educación permanente de los graduados universitarios" (MES, 2004: 52), e incluye dos componentes: *la superación profesional y la formación académica de postgrado*.

La superación profesional de postgrado "...tiene como objetivo la formación permanente y la actualización sistemática de los graduados universitarios, el perfeccionamiento del desempeño de sus actividades profesionales y académicas, así como el enriquecimiento de su acervo cultural" (MES, 2004: 2). Las formas organizativas fundamentales de su realización son el curso, el entrenamiento y el diplomado; además de otras como la autopreparación, la conferencia especializada, el seminario, el taller, el debate científico y otras que complementan y posibilitan el estudio y la divulgación de los avances del conocimiento, la ciencia, la tecnología y el arte. Ninguna de estas formas organizativas concede una nueva titulación.

La formación académica de postgrado, por su parte, está dirigida a "...la educación posgraduada con una alta competencia profesional y avanzadas capacidades para la investigación y la innovación, lo que se reconoce con un título académico o un grado científico" (MES, 2004, p.2). Constituyen sus formas organizativas la especialidad de postgrado, la maestría y el doctorado.

La formación postdoctoral, insertada igualmente en la educación de postgrado, se entiende como "...un proceso de actualización permanente para profesores e investigadores con el grado científico de doctor, que puede tener expresiones diferentes en la diversidad de la educación de posgrado" (MES, 2004: 2).

En las circunstancias actuales del desarrollo de las universidades de ciencias pedagógicas, todos los componentes de la educación de postgrado, en estrecha relación con el trabajo metodológico y la actividad científico investigativa, tienen una gran utilidad para la concepción de las estrategias de formación y desarrollo del claustro universitario.

En el caso de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “José de la Luz y Caballero”, de Holguín, *la estrategia de formación y desarrollo del claustro universitario* en el último lustro, que toma como eje a la educación de postgrado, ha tenido como direcciones principales:

El perfeccionamiento de la formación básica, cuyas acciones (concretadas en cursos y otras formas organizativas de la superación profesional de postgrado) se dirigen a los nuevos profesores que ingresan al claustro universitario, en función de prepararlos, en un nivel básico, en la Didáctica de la Educación Superior, un idioma extranjero (con prioridad en el inglés), la metodología de la investigación educacional, y el empleo de las TIC en su actividad profesional; así como de proveerlos de una formación filosófica, que les permita sustentar su actividad docente e investigativa.

La contextualización de la formación especializada, en correspondencia con las necesidades de los diferentes grupos que conforman el claustro universitario. Dicha formación se ha desarrollado, fundamentalmente, por medio de diplomados, cursos, entrenamientos y otras formas organizativas de la superación profesional, como las pasantías, talleres, seminarios y conferencias. Las actividades de formación se han centrado, entre otros, en contenidos dirigidos a: la profundización en la didáctica de la educación superior; la actualización en el sistema de conocimientos de las disciplinas y asignaturas que imparten; la preparación en el contenido de enseñanza y las didácticas particulares de las áreas de conocimientos y los niveles educativos donde laborarán los profesionales de la educación cuya formación está a su cargo; y la preparación en idioma inglés y temas relacionados con los Problemas Sociales de la Ciencia y la Tecnología, con miras al tránsito a categorías docentes superiores.

La aceleración de la formación académica del claustro, a partir de su incorporación a programas de especialidades de postgrado, maestrías y doctorados, relacionados con las ciencias pedagógicas y otras áreas de las ciencias de la educación.

La apertura de la formación postdoctoral dentro de la propia universidad, cuyas acciones, caracterizadas por el más amplio debate e intercambio profesional, se han desarrollado con la facilitación de especialistas reconocidos de otras universidades e instituciones del país, y de la propia institución. Las acciones realizadas han estado encaminadas, básicamente, a: la preparación de los doctores para la dirección y asesoría de la investigación científica (tutoría); la preparación metodológica para el desarrollo de los cursos y otras actividades concebidas en los programas de formación doctoral; la actualización y profundización en temas demandados por el colectivo de doctores, muchos de los cuales son fuente de polémica en la comunidad científica.

La aplicación de esta estrategia de formación y desarrollo ha tenido entre sus impactos más significativos:

- *Una mejoría ostensible en la composición del claustro universitario en cuanto a las categorías principales establecidas.* Para ilustrar esta afirmación bastaría

señalar que en la actualidad el 25,2% de los profesores ostentan las categorías superiores de profesor titular y profesor auxiliar (6,3% y 18,9%, respectivamente); mientras que, en 2008, los docentes en estas dos categorías sólo representaban el 15,4% (2,9% los profesores titulares y 12,5% los profesores auxiliares).

- *El crecimiento del porcentaje de profesores universitarios con títulos académicos de especialistas y másteres y el grado científico de doctor.* En la actualidad los profesores que han obtenido títulos académicos y grados científicos constituyen el 80,7% de la totalidad de los que componen el claustro: el 4,3% son especialistas, el 56,9% son másteres y el 19,6% son doctores. Al concluir el año 2008 sólo ostentaba títulos académicos y grados científicos el 47,8% de los profesores de la Universidad, pues el 36,7 % había obtenido títulos de máster y el 11,1% el grado científico de doctor.
- *La obtención por la Universidad de niveles superiores de acreditación otorgados por la Junta de Acreditación Nacional^{viii}, al recibir la categoría de "CERTIFICADO", en cada caso, la Universidad y su Programa de formación doctoral en Ciencias Pedagógicas, en procesos de evaluación externa desarrollados por ese órgano, empleando patrones de calidad entre cuyas variables más importantes se incluye la referida a la calidad del claustro universitario.*

La actividad científico-investigativa como vía para la formación de los profesores universitarios

La consideración de la actividad científico investigativa como proceso inherente al contenido de la labor que compete a las universidades, forma parte de la tradición universitaria cubana y ha sido, por consiguiente, una directriz fundamental de la política educativa para este nivel.

Teniendo en cuenta lo antes expresado, en el propio contexto del crecimiento cuantitativo de la educación universitaria con un claustro inexperto, que tuvo lugar a partir de los años 60 del pasado siglo, se asumió la necesidad de que este se preparara para la investigación y que un componente importante de esa preparación fuera la participación en la actividad investigativa.

En los últimos años se ha continuado insistiendo en la importancia de la participación de las universidades en la investigación científica, y en la incorporación de todos los profesores a esa actividad. Al respecto, Vela, (2007) planteó:

Esta universidad universalizada y productiva debe continuar desempeñando su papel protagónico en la investigación científica que se realiza en el país, en el desarrollo de tecnologías, así como participar en la innovación para satisfacer las demandas y necesidades de la sociedad. (...) Un reto indiscutible es involucrar al máximo a todo el potencial científico de las universidades, es decir, a sus estudiantes y profesores, vinculando y aunando esfuerzos (...) con vista a alcanzar los resultados esperados. (p. 6-7).

La actividad científico- investigativa es también, junto al trabajo metodológico y la educación de postgrado, una vía fundamental para la formación de los profesores universitarios; desde ella se puede aportar, decisivamente, a su formación científica e investigativa. Lo antes expresado se fundamenta, entre otras, por las razones siguientes:

- La actividad científico- investigativa es, básicamente, una actividad de producción de nuevos conocimientos, que el profesor incorpora a su acervo cultural y le permiten actualizar el contenido de las disciplinas y asignaturas en las que desarrolla el proceso docente educativo con sus alumnos, con la consiguiente elevación de su calidad.
- La labor investigativa desarrolla habilidades y capacidades específicas que hacen más competente al profesor universitario para el desarrollo de sus funciones.
- La consideración de la participación del profesor universitario en el trabajo investigativo, como parte del contenido funcional de su actividad profesional, facilita el aprovechamiento de las posibilidades de esta actividad en su formación.

La formación del profesor universitario, a partir de su intervención en la actividad científico- investigativa, se desarrolla mediante formas organizativas específicas que le son características (los proyectos de investigación, fundamentalmente); las formas que corresponden al trabajo científico metodológico (el trabajo científico metodológico del profesor y de los colectivos metodológicos, el seminario científico metodológico y la conferencia científico metodológica); y las formas asociadas a la culminación de estudios de la educación de postgrado (tesis, tesinas, entre otras).

De particular relevancia resulta la participación de los profesores en los proyectos de investigación, que el Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente (2003), define como:

...la célula básica para la organización, ejecución, financiamiento y control de actividades vinculadas con la investigación científica, el desarrollo tecnológico, la innovación tecnológica, la prestación de servicios científicos y tecnológicos de alto nivel de especialización, las producciones especializadas, la formación de recursos humanos, la gerencia y otras, que materializan objetivos y resultados propios o de los programas en que están insertados. (p. 2).

Para las universidades de ciencias pedagógicas, en particular, la investigación de la realidad educativa, en toda su amplitud y multiplicidad, constituye un elemento central de su gestión. El empleo de los proyectos, como forma de organización en la investigación científica, ha sido adoptado por estas instituciones, y ello no sólo resulta útil por los resultados científicos que se generan desde estos, sino también por el contexto que estos crean para la formación de quienes participan de ellos.

Los proyectos, como se señala en la definición citada, tienen entre sus propósitos, además de los directamente vinculados a la investigación científica y la innovación tecnológica, la formación de recursos humanos. Son, en consecuencia, un

escenario ideal y conveniente para la formación de los profesores universitarios. Al respecto, Valiente (2011) plantea:

La naturaleza y el contenido transdisciplinario que, por regla general, tienen los problemas y los objetos de estudio de los proyectos de investigación educativa determinan la necesidad de su abordaje desde un enfoque interdisciplinario. Por consiguiente, el debate científico en este contexto propicia aprendizajes multidisciplinares en cada miembro del equipo, particularmente en el estudiante de postgrado, que tiene a su disposición un sistema de saberes que trasciende, seguramente, al que conforma el contenido del propio programa de formación del que es participante. (p. 2).

De igual modo, las sesiones científicas que sistemáticamente tienen lugar en los departamentos docentes, para la presentación y valoración de los resultados científicos que producen los profesores, derivados de los proyectos de investigación, el trabajo científico metodológico y la formación académica de postgrado, constituyen otro contexto propicio para el aprendizaje colectivo y el desarrollo profesional del claustro universitario.

La participación de los profesores de las universidades de ciencias pedagógicas en proyectos de investigación y acciones vinculadas al trabajo científico metodológico, desde los que estudian los más disímiles objetos de la realidad educativa, definidos a partir de los principales problemas presentes en esa realidad, en el contexto institucional, territorial y/o nacional, ha tenido un crecimiento progresivo en los últimos años.

La Universidad de Ciencias Pedagógicas “José de la Luz y Caballero”, de Holguín, que representa un ejemplo de lo que antes se afirma, ha desarrollado en los últimos cinco años 47 proyectos de investigación de alcance nacional, territorial o institucional, de los que se han derivado más de un centenar de resultados científicos. Actualmente, el 59,0% de los miembros del claustro participa en proyectos de investigación y, al amparo de estos, se han formado en el último lustro 26 especialistas, 111 másteres y 64 doctores, con lo que se han elevado las potencialidades del colectivo de profesores para desempeñar sus funciones con mayor pertinencia y calidad.

Conclusiones

La experiencia de más cinco décadas en la formación de los profesores universitarios, en las condiciones de un proceso progresivo de universalización de la educación superior, ha demostrado la efectividad del empleo combinado del trabajo metodológico, la educación de postgrado y la actividad científico –investigativa, como vías principales para desarrollar dicho proceso con un enfoque integral, lo que ha permitido atender, desde la formación, los diferentes ámbitos que conciernen a la labor profesional de los docentes universitarios.

En el contexto de la actual etapa de desarrollo de la universidad cubana, en la que la elevación de la calidad y la pertinencia de los procesos universitarios constituye una directriz principal de la política educativa, resulta necesario mejorar la calidad de la formación del claustro universitario en función de alcanzar ese propósito. Para la

Universidad de Ciencias Pedagógicas de Holguín, que se encuentra hoy en un momento crucial de su desarrollo organizacional, ello significa hacer frente a importantes retos, referidos a:

- El perfeccionamiento de los planes individuales de formación y desarrollo de los profesores universitarios; en la dirección de alcanzar una mayor precisión de los diferentes momentos por los que han de transitar en su carrera docente, y una mayor adecuación de los objetivos y las acciones formativas que se les proyectan.
- El mejoramiento continuo del trabajo metodológico, como vía principal para la formación didáctica y pedagógica general, dado su carácter sistemático y contextualizado, y la inmediatez de su efecto formativo; ofreciendo la máxima prioridad, en este orden, a su proyección con un enfoque sistémico y a la optimización del funcionamiento de los niveles organizativos instituidos para su realización como trabajo colectivo, colaborativo.
- El fortalecimiento de la educación postgraduada como columna vertebral del proceso de formación del claustro universitario.
- El perfeccionamiento de la formación previa dirigida a los candidatos a ingresar en el claustro profesoral, para propiciar su mejor inserción y realización personal y profesional al iniciar su actividad como profesores universitarios.
- La actualización del sistema de contenidos de la formación básica, en función de lograr su mejor correspondencia con las necesidades y potencialidades educativas de los nuevos profesores que se incorporan al claustro de la Universidad.
- El fortalecimiento de la formación permanente, que deberá centrarse en una mayor adecuación de la oferta en la formación especializada dirigida a los profesores que concluyen la formación básica, basada en la detección de sus principales necesidades educativas; y en el logro de una mayor pertinencia de la estrategia de formación académica del claustro.
- La diversificación de la formación postdoctoral, como respuesta al incremento sostenido de la cantidad de doctores en el claustro universitario y a las diferencias de sus niveles de desarrollo profesional.
- El logro de una mayor pertinencia de la actividad científico- investigativa del claustro, que deberá caracterizarse, cada vez más, por el alcance de una verdadera coherencia entre los temas que se investigan y los problemas presentes en la formación de los profesionales de la educación, en los restantes subsistemas del sistema nacional de educación y en el desarrollo teórico de las ciencias pedagógicas.

Referencias Bibliográficas

- Alarcón, R. (2013). *La calidad de la educación superior cubana: retos contemporáneos*. La Habana: Félix Varela.
- Añorga, J. (1994). Perfeccionamiento del Sistema de Superación de los Profesores Universitarios de la República de Cuba. En J. Añorga (Comp.). *Educación Avanzada ¿Mito o realidad?*, (pp.131-156). Sucre, Bolivia: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Arciga, B. E. (2009). Elementos para entender la identidad docente en la educación superior. Un estudio de caso. En B. E. Arciga (Comp.). *Contextos, identidades y academia en la educación superior*, (pp.23-87). México, D.F.: Plaza y Valdés.
- Bozu, B. & Imbernón, F. (2009). El portafolio docente como estrategia formativa innovadora del profesorado novel universitario: un estudio de casos. *Revista de Educación*, 358, 238-257. Extraído el 17 de octubre, 2013 de <http://www.doredin.mec.es/documentos/00820123000196.pdf>
- Caballero, K. (2013). La formación del profesorado universitario y su influencia en el desarrollo de la actividad profesional. *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (2), 391-412. Extraído el 17 octubre, 2013 de <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/446/public/446-2381-1-PB.pdf>
- Castro, J. (2004). Diagnóstico y Perspectiva de los Estudios de Posgrado en Cuba. *Digital Observatory for Higher Education in Latin America and the Caribbean*. Caracas: IESALC-UNESCO. Extraído el 12 octubre, 2012 de www.iesalc.unesco.org.ve
- Concepción, P. M. (2010). *El desarrollo profesional docente del profesorado novel de la Universidad de Ciego de Ávila*. Tesis de doctorado para la obtención del título de Doctor en Aportaciones Educativas en Ciencias Sociales y Humanas, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, Granada, España. Extraído el 17 octubre, 2013 de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/25162/1/21786215.pdf>
- Cuba, Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente. (2003). *Reglamento sobre el Sistema de Programas y Proyectos de Ciencia e Innovación Tecnológica*. Resolución No. 85/2003. La Habana: Autor.
- Cuba, Ministerio de Educación. (2013). *Reglamento del Trabajo Metodológico del Ministerio de Educación*. La Habana: Autor.
- Cuba, Ministerio de Educación Superior. (2004). *Reglamento de Educación de Posgrado de la República de Cuba*. Resolución No. 132/2004. La Habana: Autor.
- Cuba, Ministerio de Educación Superior. (2006). *Reglamento para la aplicación de las categorías docentes de la Educación Superior*. Resolución Nº 128/2006. La Habana: Autor.
- Cuba, Ministerio de Educación Superior. (2007). *Reglamento para el Trabajo Docente y Metodológico en la educación superior*. Resolución No. 210/2007. La Habana: Autor.

- Cubadebate. (2013). *Educación Superior en Cuba: La Ciencia como principio* (publicado el 12 septiembre 2013). Disponible en: <http://mesaredonda.cubadebate.cu/>
- Duta, N. (2012). *Formación psicopedagógica del profesorado universitario en el contexto actual de la enseñanza superior*. Extraído el 17 octubre, 2013 de <http://web.ua.es/va/ice/jornadas-redes-2012/documentos/comunicacions-orals/245690.pdf>
- García, M. P. & Maquilón, J. J. (2010). El futuro de la formación del profesorado universitario. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), 17-26. Extraído el 15 octubre, 2013 de <http://www.aufop.com/>
- Herrera, E. & Valdés, M.A. (2009). La Pedagogía y la formación del profesional universitario. La didáctica en el contexto de las Ciencias Pedagógicas. En O. Ginoris (Comp.). *Fundamentos didácticos de la educación superior cubana*, (pp.27-43). La Habana: Félix Varela.
- Horruitiner, P. (2006). *La Universidad Cubana: el modelo de formación*. La Habana: Félix Varela.
- Horruitiner, P. (2009). Trabajo colectivo de los profesores: gestión de la didáctica. En O. Ginoris (Comp.). *Fundamentos didácticos de la educación superior cubana*. Selección de lecturas, (pp.473-480). La Habana: Félix Varela.
- IESALC-UNESCO. (2008). Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y El Caribe. En: IESALC-UNESCO (Ed.). *Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe*, Cartagena de Indias, 2008. Caracas: Editor.
- Imbernón, F. (2011). La formación pedagógica del docente universitario. *Educação*, Santa Maria, 36 (3), 387-396. Extraído el 17 octubre, 2013 de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/94152/00820123014942.pdf?sequence=1>
- Leite, C. & Ramos, K. (2009). Pedagogía Universitaria: una contribución para la visibilidad de la dimensión pedagógico-didáctica de la docencia. En B.E. Arciga (Comp.). *Contextos, identidades y academia en la educación superior*, (pp.89-114). México, D.F.: Plaza y Valdés.
- López, F. (2011). La educación universitaria en el mundo y en América Latina y el Caribe: Principales tendencias. En L. Bonilla & F. López (Comp.). *Educación universitaria para el siglo XXI. Análisis comparados (I)*, (pp.49-114). Caracas: Centro Internacional Miranda.
- Mas, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 15 (3), 195-211. Extraído el 17 de octubre, 2013 de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/94152/00820123014942.pdf?sequence=1>
- Rodríguez, S. (2003). Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario. *Revista de Educación*, 331, 67-99.

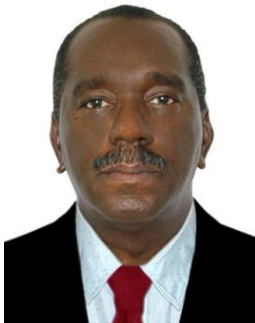
- Tardo, Y. (2012). Formar a un docente estratégico para una lógica de sistematización de su actuación en la práctica pedagógica. *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 3 (4), 99-114. Extraído el 17 de octubre, 2013 de <http://revistas.ojs.es/index.php/didascalia/article/viewFile/847/792>
- Torra, I., Márquez, M.D., Pagés, T., Solá, P., García, R., González, A-P, et al (2013): Retos institucionales de la formación del profesorado universitario. *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (1), 285-309. Extraído el 17 de octubre, 2013 de <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/398/public/398-2010-1-PB.pdf>
- Tünnermann, C. (2011). La educación universitaria necesaria para el siglo XXI. En L. Bonilla & F. López (Comp.). *Educación universitaria para el siglo XXI. Análisis comparados (I)*, (pp.277-314). Caracas: Centro Internacional Miranda.
- UNESCO. (2009). Comunicado Final. La Nueva Dinámica de la Educación Superior y la búsqueda del cambio social y el Desarrollo. En: UNESCO (Ed.), *Conferencia Mundial de Educación Superior 2009*. París: Editor.
- Valiente, P. (2011). El Proyecto de Evaluación de la Gestión Directiva: una experiencia de investigación y formación en la UCP “José de la Luz y Caballero. En Sello Editor Educación Cubana (Ed.). *Memorias, Pedagogía 2011*, Encuentro por la Unidad de los Educadores ISBN 978-959-304-070-9. La Habana: Editor.
- Vecino, F. (1986). *Algunas tendencias en el desarrollo de la educación superior en Cuba*. La Habana: Pueblo y Educación
- Vela, J. (2007). *Los retos de la nueva universidad cubana*. La Habana: Ministerio de Educación Superior.
- Vela, J. (2008). *La nueva universidad: necesidad histórica y responsabilidad social*. La Habana: Félix Varela.
- Zabalza, M. A. (2001). Formación del Profesorado Universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 19 (2), 659-662. Extraído el 17 de octubre, 2013 de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/11144/007200230244.pdf?sequence=1>
- Zabalza, M. A. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La cuestión universitaria*, 5, 69-81.

Artículo concluido el 28 de octubre de 2013

Cita del artículo:

Valiente Sandó, P.; Góngora Suárez, G.; Torres Díaz, J.L.; Otero Góngora, Y. (2013). La experiencia cubana en la formación del profesor universitario. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*. Número monográfico dedicado a *Formación docente del profesorado universitario*, Vol. 11 (3) Octubre-Diciembre. pp. 91-123. Recuperado el (fecha de consulta) en <http://www.red-u.net/>

Acerca de los autores y autoras



Pedro Valiente Sandó

Universidad de Ciencias Pedagógicas “José de la Luz y Caballero”, Holguín, Cuba

Departamento de Dirección Científica Educacional

Mail: valiente@ucp.ho.rimed.cu

Profesor Titular, Doctor en Ciencias Pedagógicas, Máster en Investigación Educativa, Licenciado en Educación (especialidad de Historia). Presidente de la Comisión de Grados Científicos de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “José de la Luz y Caballero”. Miembro del Consejo Científico Asesor del Ministerio de Educación de Cuba. Conferencista y profesor en programas de doctorado, maestrías y diplomados, en Cuba, Rusia, Ecuador, Colombia, Panamá, Brasil y Venezuela. Sus investigaciones, en los últimos años, se enmarcan en “la formación del personal docente y directivo” y “la evaluación de la gestión directiva”, a partir de las cuales ha realizado más de 25 publicaciones y presentado ponencias e impartido cursos en más de 20 eventos científicos nacionales e internacionales.



Graciela Florencia Góngora Suárez

Universidad de Ciencias Pedagógicas “José de la Luz y Caballero”, Holguín, Cuba

Rectora de la Universidad

Mail: graciela@ucp.ho.rimed.cu

Rectora de la Universidad de Ciencias Pedagógicas certificada “José de la Luz y Caballero”, de la ciudad de Holguín. Licenciada en Educación en la Especialidad de Educación Primaria, Máster en Investigación Educativa y Doctora en Ciencias Pedagógicas. Imparte asignaturas en la formación de estudiantes en el pregrado y en el postgrado. Ha publicado varios artículos relacionados con la enseñanza de la Matemática en la Escuela Primaria, con la gestión de dirección en la Universidad, y con el uso de las Tecnologías de la información y la comunicación en el proceso formativo de los estudiantes. Ha participado en numerosos eventos nacionales e internacionales donde ha presentado los resultados de su quehacer como Rectora.



Jorge Luis Torres Díaz

Universidad de Ciencias Pedagógicas “José de la Luz y Caballero”, Holguín, Cuba

Dirección de Superación y Postgrado

Mail: jltorres@ucp.ho.rimed.cu

Director de Superación y Postgrado de la Universidad. Profesor Auxiliar, colaborador del Departamento de Dirección Científica Educacional. Licenciado en Educación (Especialidad Construcción de Maquinarias), Máster en Educación (Mención Dirección) y Doctor en Ciencias Pedagógicas. Tiene 27 años de experiencia como profesor, 17 de ellos en la formación y superación de personal docente en la Educación Superior. Profesor de cursos, maestrías y especialidades de postgrado en Cuba y el extranjero. Miembro del Consejo Científico Provincial de Holguín y del Consejo Científico de la Universidad. Sus principales investigaciones, están enmarcadas en la Dirección Científica Educacional. Ha tutorado tesis de maestría y doctorado. Ha participado en numerosos eventos científicos nacionales e internacionales.



Yurima Otero Góngora

Universidad de Ciencias Pedagógicas “José de la Luz y Caballero”, Holguín, Cuba

Facultad de Humanidades. Departamento de Español-Literatura

Correo electrónico: yurimaotero@ucp.ho.rimed.cu

Profesora Auxiliar. Licenciada en Educación en la Especialidad de Español-Literatura, Máster en Planeamiento, Administración y Supervisión de Sistemas Educativos y Doctora en Ciencias Pedagógicas. Imparte asignaturas y cursos en el pregrado y en el postgrado. Jefa de la carrera de Español-Literatura de la universidad. Miembro de la Comisión Nacional de la carrera de Español-Literatura y de la Comisión de Grados Científicos de la universidad. Ha publicado varios artículos relacionados con la gestión de la formación de los estudiantes de la carrera, y es coautora de un libro que versa sobre la evaluación de la gestión directiva en las instituciones educacionales. Ha tutorado varias tesis de maestría y doctorado. Ha participado en numerosos eventos científicos nacionales e internacionales.

Notas

- ⁱ La Universidad de Ciencias Pedagógicas “José de la Luz y Caballero”, anteriormente Instituto Superior Pedagógico de Holguín, fue creada en 1977 como centro de educación superior especializado e independiente, adscrito al Ministerio de Educación, al amparo de la Ley 1307 del Consejo de Estado de la República de Cuba (1976). Su antecedente primario fue la fundación de la sección del Instituto Pedagógico “Frank País”, perteneciente a la Universidad de Oriente con sede en Santiago de Cuba, que inició sus actividades en noviembre de 1968. Cuenta en la actualidad con un claustro de 587 profesores de tiempo completo que ostentan las categorías docentes principales de Profesor Titular (37), Profesor Auxiliar (111), Asistente (348) e Instructor (91).
- ⁱⁱ El movimiento de alumnos ayudantes se conforma con estudiantes de pregrado que se destacan en el dominio de determinadas disciplinas académicas y participan del desarrollo de actividades docentes en años inferiores de la carrera, bajo la guía de un tutor. El movimiento de la Reserva Científica se integra con estudiantes de pregrado destacados en la actividad científica. El movimiento de la Reserva Especial Pedagógica se organiza con estudiantes de las universidades de ciencias pedagógicas con aptitudes para la actividad directiva.
- ⁱⁱⁱ Las estrategias curriculares aseguran el logro de objetivos que, por su alcance, rebasan las posibilidades de una disciplina, y por tanto, deben ser asumidos por todas o por una parte de éstas. Se concretan en cada uno de los años de la carrera, como parte de sus objetivos. Las estrategias curriculares más comunes son: a) estrategia para la labor educativa con los estudiantes; b) estrategia de informatización, relacionada con el empleo de la computación y las TIC; c) estrategia para la comunicación en idioma extranjero, fundamentalmente en idioma inglés; d) estrategia para el manejo adecuado de la información científico-técnica; e) estrategia para el dominio de enfoques modernos de dirección; y f) estrategia para la formación económica.
- ^{iv} El modelo del profesional es el documento principal del plan de estudio. Contiene una breve caracterización de la carrera, donde se hace una pequeña reseña histórica de su desarrollo en el país, precisa el objeto de trabajo del profesional, caracteriza sus principales esferas de actuación profesional y sus campos de acción fundamentales, y plantea las funciones que este habrá de desplegar. Contiene los objetivos generales educativos e instructivos a lograr en la carrera, donde se explicitan las habilidades profesionales básicas a lograr y los valores fundamentales a formar en el futuro profesional.
- ^v Los profesores guías de grupo son aquellos profesores universitarios a quienes se encarga la responsabilidad de coordinar la acción educativa de los profesores que participan en la formación de un grupo de estudiantes. A ellos corresponde la responsabilidad de conducir el proceso de diseño e implementación del proyecto educativo del grupo estudiantil, junto a los representantes de las organizaciones representativas de los estudiantes.

- ^{vi} La carrera de Español-Literatura es una de las 18 en las que la Universidad de Ciencias Pedagógicas “José de la Luz y Caballero” forma licenciados en educación. Se ofrece en las modalidades de curso diurno y curso por encuentro, con una duración de cinco años. El colectivo de esta carrera atiende el trabajo de 13 colectivos de disciplina y cinco colectivos de año.
- ^{vii} El currículo base, el currículo propio y el currículo optativo/electivo, representan tres niveles de prioridad en la determinación de los contenidos del plan de estudios. El *currículo base* incluye los contenidos precisados por la Comisión Nacional de Carrera, que deben desarrollarse todas las Universidades de Ciencias Pedagógicas del país. El *currículo propio* se conforma con los contenidos, precisados por cada institución universitaria, en correspondencia con las particularidades del proceso de formación en cada carrera y centro, y que deben cursar obligatoriamente todos los estudiantes. El *currículo optativo/electivo* se estructura con contenidos que son escogidos por cada estudiante a partir de las ofertas que la institución universitaria le brinda, que sirven de complemento para su formación integral y que incluso pueden ser seleccionados de entre las asignaturas que se imparten en otras carreras.
- ^{viii} La Junta de Acreditación Nacional (JAN), que preside el Ministro de Educación Superior y dispone de una Secretaría Ejecutiva, es el órgano encargado del desarrollo y la aplicación del Sistema Universitario de Programas de Acreditación (SUPRA), constituido por el Sistema de Evaluación y Acreditación de Instituciones de Educación Superior (SEA-IES), el Sistema de Evaluación y Acreditación de Programas de Doctorado (SEA-DR), el Sistema de Evaluación y Acreditación de Maestrías (SEA-M) y el Sistema de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias (SEA-CU).