

UNA NUEVA GENERACIÓN DE CURRÍCULOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR CUBANA

PEDRO HORRUTTINER SILVA*

Introducción necesaria

El desarrollo paulatino de la educación superior en Cuba han ido conduciendo, gradualmente, a una concepción del diseño curricular basada en la idea de elaborar planes de estudio unificados para las diferentes carreras que se imparten en el país. Los argumentos principales a favor de esta idea están relacionados con el hecho de que Cuba es un país pequeño en extensión, con un mismo clima, idioma y similares tradiciones culturales, en los que no se manifiestan diferencias apreciables en su territorio que justifiquen la existencia de currículos diferentes en universidades que ofrecen la misma carrera. A diferencia de otros países de Latinoamérica, caracterizados por climas diversos, culturas, etnias e incluso idiomas diferentes, en Cuba predomina una mayor uniformidad en estos aspectos, que en el plano profesional se traduce generalmente en similares problemas profesionales en la actividad productiva y de servicios.

Así, un año después del surgimiento del Ministerio de Educación Superior (MES) en 1976, se proyecta un trabajo de perfeccionamiento que conduce a que en el curso 1977/1978 surja la primera generación de planes de estudio con esa concepción unificadora, que hoy se conocen como *Planes A*, expresión que los caracteriza ya que se trataba de los primeros planes del recién creado Ministerio.

Estos planes, que llegaron a ser unos 250 en total, se concibieron sobre la base de perfiles muy estrechos, con una estructuración interna en carreras, cada una de las cuales tenía varias especialidades y estas a su vez especializaciones.

El propio desarrollo de la educación superior durante el periodo de implantación de dichos planes, caracterizados además por un alto nivel de centralización, trajo como consecuencia que en el curso 1982/1983 surgieran los denominados *Planes B*, en los cuales, si bien aun predominaba el enfoque de perfil estrecho, estos se redujeron apreciablemente al desaparecer las especializaciones y quedar solo las carreras con sus correspondientes especialidades.

Posteriores reflexiones críticas en torno a ese modelo, en particular las realizadas por los propios estudiantes en un histórico congreso de su organización, condujeron a que en el curso 1990/1991, ya con un enfoque diferente, sobre la

Director de Formación de Profesionales (carreras universitarias) del Ministerio Educación Superior de la República de Cuba. Correo e: pedroh@reduniv.edu.cu.

base del concepto de perfil amplio, surgieran los *Planes C*, que con menos de un centenar de carreras, eran capaces de brindar una respuesta plena a las exigencias de profesionales que el desarrollo económico y social del país demandaban en ese momento. Este es, sin lugar a dudas, un momento de cambio esencial en el modelo de formación de la educación superior cubana, no sólo en cuanto a la concepción del perfil del graduado sino también en cuanto a lograr en la práctica una adecuada prioridad de los aspectos afectivos, en estrecha relación con los de carácter cognitivo. Se manifestaron en ellos igualmente una mayor integración del estudio con el trabajo, una mejor articulación del trabajo científico estudiantil y una relación más equilibrada entre los aspectos de carácter centralizado y los que quedaban en manos de las universidades para su decisión.

Hoy la educación superior cubana, desde ese mismo enfoque de integración y bajo el mismo modelo de amplio perfil, se empeña en construir una cuarta generación de planes de estudio, que siguiendo la lógica anterior se ha denominado *Planes D*. Ese momento de cambio hacia nuevos planes es el que viven las universidades cubanas de esta etapa. Esos nuevos planes, en correspondencia con las transformaciones que están teniendo lugar en el país, responden a nuevos conceptos de equidad y de justicia social y persiguen objetivos sociales de mayor alcance.

Tal concepción unificadora antes descrita, por supuesto, demanda una determinada gestión que permita su materialización. Para ello, la educación superior cuenta con un sistema de instituciones que propicia la estabilidad de esta tarea, que por su carácter continuo demanda de constante y sistemática atención. En el centro de ese sistema de instituciones están las *comisiones nacionales de carrera*, colectivos de expertos formados por los más calificados profesionales de cada carrera, seleccionados de entre las universidades que imparten cada una de ellas, bajo la dirección de la de mayor tradición y experiencia en su impartición. Son los denominados *centros rectores*. Estos centros tienen la responsabilidad de dirigir todo el proceso de transformación curricular, no solo de su diseño sino también de su correcta implantación en todas las universidades y tipos de curso, así como de la evaluación periódica de sus resultados.

Una importante característica de estas comisiones nacionales de carrera es la de incorporar a su seno, además de profesores universitarios de elevada calificación, a profesionales de los sectores de la producción y los servicios más afines a dicha profesión, provenientes de las entidades que luego se constituyen en las empleadoras principales de dicho graduado. De ese modo, en el diseño de los planes de estudio encuentran respuesta no solo los problemas que surgen del desarrollo científico, técnico y pedagógico de la carrera, sino también los que tienen que ver con su instrumentación en la realidad cubana, a partir de la experiencia de quienes laboran en esa actividad.

¿Por qué una nueva generación de planes de estudio?

A partir del año 2000 tienen lugar en Cuba importantes transformaciones sociales y económicas, que conducen a la educación superior a pensar en la necesidad de nuevos planes de estudio para sus universidades, que respondan de un modo más

integral a esas nuevas condiciones. En forma resumida, pueden caracterizarse como sigue:

Profundas transformaciones en el sector educacional y en particular *la universalización de la educación superior*, plantea a las universidades nuevos retos que es necesario asumir, tanto desde el punto de vista de su fundamentación teórica, como en relación con su aplicación práctica.

Se evidencia la necesidad de priorizar otros perfiles, vinculados al *desarrollo económico actual y perspectiva del país*, tales como: medio ambiente; energía, turismo, níquel y petróleo, entre otros.

Se evidencia, a escala de toda la sociedad, la importancia primordial de la actividad de *servicios como fuente fundamental para asegurar el empleo*, razón por la cual los modos de actuación del profesional en algunas carreras, sobre todo en las de ciencias técnicas y agropecuarias, deben estar más en correspondencia con esas nuevas condiciones.

La informatización de la sociedad comienza a producir importantes transformaciones en la vida económica y social del país, lo que igualmente debe ser tenido en cuenta en las universidades, como consecuencia de lo cual se han de producir cambios apreciables en los roles tradicionales del profesor y el estudiante.

Los *estudios acerca de la calidad de los graduados universitarios*, que se realizan periódicamente por el MES, van revelando un conjunto de insuficiencias y limitaciones que igualmente refuerzan la idea de nuevos planes de estudio.

Estos cambios no suponen que los nuevos planes signifiquen una ruptura con lo ya alcanzado hasta la fecha en las anteriores generaciones. Muy por el contrario, sólo porque tales avances han sido logrados ya es que la educación superior cubana puede proponerse hoy metas como las planteadas.

En correspondencia con ello, la idea central de este perfeccionamiento, al igual que ha ocurrido en los restantes, es la de continuidad. Sobre esa base se ha logrado perfeccionar gradualmente el proceso de formación en todos estos años.

¿Cuáles son, en lo fundamental, los logros de la educación superior cubana que deben preservarse en esta nueva etapa, dada su vigencia?

En primer lugar el actual modelo de universidad científica, tecnológica y humanista, y su misión, dirigida a *“preservar, desarrollar y promover la cultura de la humanidad”*.

Unido a lo anterior, y ya en el plano de los conceptos pedagógicos que sustentan el modelo cubano de formación, deben ser preservadas también, como importantes conquistas:

- El modelo de perfil amplio, basado fundamentalmente en la necesidad de una formación básica profunda que permita al profesional resolver los principales problemas que se presenten en las diferentes esferas de su actuación profesional.
- Las ideas rectoras que sustentan este modelo, que son:
 - a) La prioridad de los aspectos de carácter educativo en el proceso de formación, en estrecha e indisoluble unidad con los instructivos.
 - b) E vínculo entre el estudio y el trabajo, en sus diferentes modalidades.

Por último, igualmente resulta necesario preservar algunas concepciones, más específicas, relacionadas con el trabajo de transformación curricular, desarrolladas durante todos estos años, esto es:

La unidad dialéctica entre los aspectos de carácter esencial, o invariantes, que por su relativa estabilidad se centralizan garantizando el logro de los principales propósitos trazados; y aquellos que por tener un carácter más táctico y dinámico se descentralizan, quedando en manos de cada universidad.

Las tradiciones de trabajo colectivo de los profesores, que se concretan en el trabajo metodológico que tiene lugar en los diferentes niveles de sistematicidad de la carrera, como vía fundamental para el perfeccionamiento continuo del proceso de formación.

El enfoque en sistema del proceso de formación, en el cual los objetivos y los contenidos esenciales se estructuran verticalmente en disciplinas, y horizontalmente en años académicos, lo que hace que ambos subsistemas sean objeto del diseño curricular, tanto a nivel de comisiones nacionales de carrera como en cada una de las universidades.

Al igual que ocurrió con los Planes C, estos nuevos planes deben ser validados en actos de defensa pública, ante las principales entidades laborales e instituciones de la sociedad vinculadas a cada carrera, previo a su aprobación definitiva por el MES, con lo cual se acredita el nivel de carrera autorizada –primero del sistema de evaluación y acreditación de carreras universitarias actualmente vigente.

Principales transformaciones

En este epígrafe se han seleccionado aquellas que, por su importancia actual, constituyen aspectos esenciales del quehacer pedagógico de las universidades cubanas en estos últimos años, en el camino de lograr una respuesta más integral a las transformaciones que hoy se producen en Cuba para lograr niveles cualitativamente superiores en la cultura general integral de todo el pueblo, así como en la respuesta específica de las universidades a las actuales necesidades del desarrollo económico y social.

En forma resumida, esas tendencias principales, en las cuales se están produciendo las principales transformaciones, son las siguientes:

- El fortalecimiento de la formación básica, desde el modelo de amplio perfil.
- Las salidas intermedias.
- La reducción de la presencialidad, fundamentalmente de las horas de clases, para favorecer las tareas que refuercen el autoaprendizaje y la autopreparación.
- Las transformaciones del proceso de formación con el apoyo de la computación y las TIC
- Las transformaciones en el sistema de evaluación del aprendizaje de los estudiantes, desde un enfoque más cualitativo e integrador y centrado en su propio desempeño.
- El fortalecimiento de la formación humanística.

Perfil amplio y formación básica

Ya se ha explicado que el concepto de amplio perfil es el modelo asumido para la educación superior cubana desde inicios de los años noventa, luego de profundas transformaciones en esta dirección, que permitieron pasar de una estructura de especialidades y especializaciones que llegó a tener unos 250 perfiles terminales diferentes, a la situación de hoy, donde se logra una respuesta similar a las necesidades de la sociedad sólo con 94 carreras. También se ha argumentado que el núcleo fundamental de tal concepción es la formación básica. Es lo que asegura la permanente actualización del graduado, y por tanto lo que garantiza a largo plazo su pertinencia, sobre la base, por supuesto, de un adecuado sistema de superación posgraduada, como el que existe hoy en el país.

Esa formación básica, si bien se logra en todas las carreras con un nivel aceptable, demanda de un fortalecimiento a partir de repensar este concepto a la luz de la época actual, donde nuevos y más variados aspectos caracterizan la actuación de un profesional.

En particular en los planes actuales, esta tendencia se manifiesta, sobre todo, en la incorporación de los contenidos básicos y generales propios de las carreras. Así por ejemplo, en las carreras de ingeniería, la formación básica ha estado centrada fundamentalmente en las disciplinas de matemáticas, física, química, dibujo, idioma inglés y filosofía. Sin embargo, no siempre aspectos relacionados con la formación básica más vinculados a la profesión han estado incorporados con igual fuerza. En el mismo ejemplo de las ingenierías, la electrónica, por citar un caso, no ha tenido siempre una presencia adecuada en algunas de esas carreras. La formación básica profesional, también denominada básica específica, es igualmente parte de la formación básica que un profesional de estos tiempos debe dominar para asegurar un adecuado desempeño en las diferentes esferas de actuación de su profesión.

Unido a lo anterior, e igualmente importante, resulta innecesario incorporar a los planes y programas de estudio, con un énfasis mayor que el actual, aspectos más generales que caracterizan la actuación de un profesional de esta época como son los relacionados con la calidad, la gestión del conocimiento, el *marketing*, las habilidades de dirección y la gestión integral de proyectos, por mencionar algunos de ellos. Sin el dominio de estos aspectos no es posible desempeñarse eficientemente en ninguna profesión.

Desde otro ángulo del problema, una adecuada formación básica en los primeros años de la carrera posibilita que el graduado pueda recibir, en los años superiores, de conjunto con las materias propias del ejercicio de la profesión que son necesarias para su desempeño más esencial, algunas otras más relacionadas con aspectos específicos del territorio o la región donde se supone realice su actividad profesional. Aun cuando las universidades han dispuesto de cierta flexibilidad para introducir acciones de este tipo, realmente, este aspecto no ha sido adecuadamente materializado todavía en las distintas generaciones de planes de estudio y como consecuencia, dichos planes han tenido una tendencia a ser cerrados, tubulares,

sin opciones diferentes a partir de un mismo tronco común sólido, como el que asegura una adecuada formación básica.

La tendencia que ahora se manifiesta está relacionada con ese aspecto. Se trata de concebir, a partir de un mismo plan, salidas terminales diferentes que complementen la formación general, común, que debe tener cualquier graduado de esa carrera. Algunos ejemplos pueden contribuir mejor a comprender esta idea. En Cuba, por ejemplo, la Licenciatura en Farmacia se estudia en la capital del país –ubicada en el Occidente– y además en otras dos universidades, una en el centro y otra en el extremo oriental de la isla. En la capital están ubicadas las principales industrias farmacéuticas, razón por la cual el graduado de esta carrera en ciudad de La Habana debe tener una fuerte formación en la parte industrial de esa profesión. Pero en el centro y en el oriente del país no existen tales industrias. Allí el contenido fundamental del trabajo de este graduado es de tipo comunitario. Entonces parece natural que en esas universidades se haga un mayor énfasis en esos aspectos y menos en la parte industrial, sin que ninguno de ellos deje de tener la formación esencial que caracteriza a un profesional de perfil amplio en esta rama.

De igual modo sucede en la carrera de Ingeniería Geológica. Se estudia en dos universidades, ubicadas en ambos extremos del país. En el Oriente, su fundamento está en que allí están ubicadas importantes reservas de níquel, como consecuencia de lo cual, un graduado de Geología de esa región debe tener un fuerte componente en los aspectos relacionados con esa industria minero metalúrgica. Pero en el Occidente no es así. Allí está teniendo lugar un amplio desarrollo de la industria petrolera, dado que se encuentra cerca de las reservas cubanas del Golfo de México. Entonces, en esa región el énfasis debía estar en la industria petrolera, a diferencia de lo que ocurre en el Oriente.

Por supuesto que una reflexión de tal tipo tiene sentido solo cuando tales diferencias existen. En carreras como Derecho, Medicina, Psicología y las de perfil pedagógico, por mencionar algunas de ellas, como los problemas profesionales, son muy similares en todas las regiones del país, no resulta necesaria la introducción de salidas diferentes desde esos planes.

Las salidas intermedias

En las anteriores generaciones de planes de estudio, las carreras universitarias cubanas tenían un enfoque muy cerrado, tubular. Significa ello que el estudiante estaba obligado a transitar por todo el currículo para titularse –desde su inicio hasta el final–, sin posibilidades de calificación de nivel intermedio.

Hoy esa tendencia a las calificaciones de nivel intermedio comienza a manifestarse. En el modelo actual está previsto que una carrera, en su devenir, puede ofrecer salidas intermedias que ofrecen una determinada calificación profesional, a partir de la cual el joven puede decidir continuar sus estudios o comenzar a trabajar. En este último caso, podría continuar sus estudios en la modalidad de Cursos para Trabajadores, que actualmente ofrece una amplia gama de carreras en todo el país.

Por ejemplo, los ingenieros civiles defienden con mucha fuerza que un estudiante de esa carrera, después de cursar unos tres o cuatro semestres, está capacitado para desempeñarse como topógrafo sin dificultades. La pregunta surge de modo natural: ¿Por qué entonces no calificarlo como tal y darle la opción de que comience a trabajar si así lo considera?

Un ejemplo muy claro de esta idea lo constituye el modelo de formación del maestro cubano, tanto de la escuela primaria como de la enseñanza media. Los jóvenes que cursan estos estudios en la actualidad, ingresan a las universidades pedagógicas, donde cursan un primer año intensivo, que los habilita para desempeñarse como maestros o profesores en un aula, bajo la guía de otro maestro o profesor, de mayor experiencia, que funge como tutor. Se trata de una formación emergente, a partir de la cual continua sus estudios universitarios hasta titularse, combinándolos con su actividad laboral, desde la propia escuela, convertida ahora en microuniversidad. A partir de esa nueva concepción, toda la escuela adopta esa nueva cualidad. Además de cumplir la misión para la cual fue creada, deviene extensión de la universidad pedagógica para la formación de esos maestros.

Otro ejemplo de este proceder está hoy en el modo en que se forman los enfermeros. A partir de identificar una enorme demanda no satisfecha de ese tipo de profesional, se trató de encontrar una fórmula que acelerara los plazos para su empleo, y se obtuvo un modelo de formación ya vigente en todas las universidades de la salud, que tiene dos salidas intermedias. Después de un año de estudio el estudiante recibe una calificación de Enfermero Básico. Se trata de una titulación emergente, que si bien le permite comenzar a trabajar, supone la necesidad de continuar preparándose en esa profesión, toda vez que se considera una calificación transitoria, una simple habilitación. A partir de ese momento, comienza a trabajar en un hospital, y allí mismo, en estrecho vínculo con su actividad laboral, cursa otros dos años de estudio y se califica como Técnico Medio Superior en Enfermería. Sus profesores son los propios enfermeros y médicos de dicho hospital y utiliza para su formación todos los recursos con que cuenta la institución. Esta calificación le permite ya una ubicación laboral estable y tiene la posibilidad de cursar otros dos años, igualmente desde el trabajo, en su propio hospital, con lo cual se titula como Licenciado en Enfermería. Hay otros ejemplos, pero estos ilustran claramente que se quiere mostrar.

Esta idea, por supuesto no constituye una norma para todas las carreras. La existencia de salidas intermedias obedece a una necesidad bien identificada, y se concreta en aquellas carreras en las que esa posibilidad realmente existe.

La presencialidad

En el discurso académico de estos tiempos siempre está presente la idea de que la universidad debe ser capaz de lograr un estudiante independiente, creativo, capaz de autoaprender y de autoeducarse, lo que supone organizar el modo de alcanzar tales competencias durante el proceso de formación. Es algo que no admite discusiones en el plano teórico, y que todos los autores comparten.

Sin embargo, cuando estas ideas tratan de plasmarse en los currículos, se ven limitadas severamente por la manera en que se han diseñado las diferentes disciplinas y asignaturas a cursar, que colman las semanas de cada periodo lectivo con elevados niveles de horas de clase, en las que el estudiante se ve obligado a estar presente, muchas veces sin desempeñar el activo papel que le corresponde para lograr aquellos propósitos.

Realmente, cuando se analiza profundamente la manera en que se organizan los estudios superiores en muchas de las universidades latinoamericanas, se observa que desde el mismo primer año los estudiantes están sometidos a elevadas cargas semanales de clase. La carrera va transcurriendo desde su primer curso hasta el último y la cualidad no cambia: el estudiante sigue sentado en el aula escuchando a su profesor, que dedica largas horas a exponer su materia, haciendo alardes de oratoria y maestría pedagógica. ¿Es así como se logra la independencia cognoscitiva en el estudiante? ¿En que momento de los estudios su desempeño se corresponde con el de su profesión?

Pero la mayor complejidad del problema está en el propio profesor universitario, que no concibe que sus clases puedan impartirse de otro modo que no sea tratando de explicarlo todo. Sería un sacrilegio hacer otra cosa, pensaría el profesor. Y precisamente ahí es donde está la clave de la contradicción que hay que resolver para lograr descargar los programas de estudio de horas de exposición, cuya eficacia, por demás, está por demostrar.

La tendencia que tiene que manifestarse en los currículos es la de reducir esos niveles de presencialidad, sobre todo en lo que respecta a las clases, desde el primer año de estudios hasta el último. El problema no consiste en disminuir la carga académica total que tiene el estudiante. Se trata de reducir las horas de clase, para que disponga de más tiempo para desarrollar un proyecto, participar en una investigación, ir a la biblioteca, trabajar en la computadora, etcétera. Y todo eso tiene que ser objeto de diseño en el currículo para que se logren los objetivos propuestos. Para hacerlo, la única fórmula es la reducción de las horas de clases en todas las disciplinas.

Producir tales transformaciones supone nuevos métodos, centrados en el autoaprendizaje, en la autoeducación. Esa cualidad debe caracterizar los currículos como estrategia de primer orden. Y para ello se requiere que las disciplinas, las asignaturas, se conciben con un enfoque más esencial, centradas en los contenidos que realmente responden a una estructuración de tal tipo.

Hay que lograr que los profesores, cuando elaboren sus programas de disciplinas y asignaturas, identifiquen aquellos contenidos realmente fundamentales, que constituyen la columna vertebral de esa materia y que en calidad de *invariantes*, permiten comprender su lógica interna y apropiarse de las esencias. Ese y no otro debe ser el contenido de los programas de cada asignatura y de ese modo debe enseñarse en el aula: *a partir de invariantes del contenido*. Este concepto, si bien no es nuevo en la educación superior cubana, toda vez que se introdujo en la tercera generación de planes de estudio, todavía no se asume con la fuerza que hoy demanda la educación superior.

La utilización de la computación y las tecnologías de la información y las comunicaciones en el proceso de formación contribuye igualmente a este objetivo,

al posibilitar que el profesor pueda extender su influencia sobre los estudiantes sin necesidad de convocarlos a una clase. El empleo de la *Web* en el proceso de formación introduce nuevas relaciones de trabajo que hoy la educación superior, en la mayoría de las universidades latinoamericanas, no utiliza al nivel requerido, limitando con ello el alcance del proceso de formación.

La virtualización

La introducción gradual del empleo de la computación y las tecnologías de la información y las comunicaciones en el proceso de formación, iniciada en el año 1984 con la presencia de la primera computadora personal en una universidad cubana, ha venido transitando por diferentes etapas. En ellas es posible distinguir dos momentos cualitativamente diferentes en cuanto a la manera de asumir estas ideas desde el currículo.

Hasta inicios de los años noventa, el enfoque curricular en relación con estas herramientas estaba centrado en el papel que desempeñaban estas materias como parte de los programas de estudio, con poca participación de las restantes disciplinas, lo que limitaba la continuidad en la formación de dichas competencias. Así, después de cursadas las asignaturas específicas relacionadas con la computación, el currículo no aseguraba que el estudiante ejercitara lo aprendido, ocurriendo que al final de sus estudios resultaran pocas las habilidades que realmente era capaz de emplear en su vida profesional.

Desde el surgimiento de la tercera generación de planes de estudios de la educación superior cubana (Planes C) una nueva cualidad comienza a manifestarse, a partir de comprender estos contenidos más allá de las asignaturas previstas, como una estrategia curricular de la cual participan orgánicamente todas las disciplinas. De ese modo, los contenidos asimilados por los estudiantes en los cursos específicos de computación —que incluso muestran la tendencia a su reducción, dada la mejor preparación con que arriban los estudiantes a la universidad— son sistemáticamente utilizados por las restantes materias, incorporándolos a distintas tareas docentes que debe cumplir el estudiante. Ya en algunas carreras incluso constituye un requisito indispensable el empleo de determinados recursos informáticos para que un trabajo investigativo estudiantil —y, por supuesto, el trabajo de diploma con el cual culminan sus estudios— sea aceptado como válido.

Lo anterior supone una tendencia, ya hoy bastante generalizada en prácticamente todas las carreras de la educación superior cubana, que asegura el empleo de estos recursos con la participación de las diferentes disciplinas. Esta tendencia se consolida año tras año y de modo gradual se convierte en un aspecto esencial en la formación, en correspondencia con el hecho de que sin esa preparación ya no es posible desempeñarse como profesional en la época actual.

Tal enfoque trasciende los recursos básicos de la computación, tales como el empleo de procesadores de texto, tablas de *Excel*, bases de datos, presentaciones en *Power Point* y otras similares. Ya los estudiantes que arriban a la educación superior, cada vez con mayor frecuencia, dominan esos fundamentos. De lo que se trata hoy es de asegurar el empleo de otros recursos, de mayor alcance, propios del

quehacer profesional, que los familiarice con los sistemas de uso más frecuentes en su actividad profesional.

En particular, la educación superior cubana centra hoy su atención en el empleo de *software* profesionales en todas las carreras, para lo cual se ha concebido un sistema de trabajo que persigue asegurar, al nivel requerido, tales objetivos. El problema planteado es sumamente complejo, requiere de una total comprensión de la importancia de esta tarea por todos los protagonistas: profesores, estudiantes y directivos y no está exento de limitaciones materiales en relación con el equipamiento, la conectividad, etcétera, ya que supone nuevas cualidades en el proceso de formación que lo transforman sustancialmente.

En relación con este tema, se defiende una idea que resulta vital para comprender en toda su dimensión, el alcance de esta nueva cualidad: no se trata, simplemente de introducir la computación en las asignaturas; se trata, en esencia, de transformarlas con el empleo de estos recursos. *La palabra clave es transformar.*

Y esa transformación a la que se aspira resulta ser, ante todo, una transformación de carácter pedagógico. Si no se piensa la asignatura desde esta perspectiva, con un basamento pedagógico adecuado, entonces el resultado puede ser no deseado. Por tanto, la comprensión pedagógica de estos aspectos resulta esencial. Algunos autores utilizan el término: *pedagogía de la virtualidad* para significar su trascendencia. Sin un claustro preparado en estos aspectos no resulta posible producir tales transformaciones. No se trata de que los profesores de determinadas materias afines a la computación se incorporen a esta estrategia. Se trata realmente de que todos, sin excepción, participen de esta labor –tanto los profesores de física, matemática, ingeniería, como los de humanidades, ciencias sociales, idiomas, por citar algunos ejemplos– de modo que en cada asignatura, el profesor esté capacitado para proponer tareas a los estudiantes que impliquen un adecuado dominio de la computación, en correspondencia con el concepto de estrategia curricular ya estudiado.

Lo anterior no supone que se abandone el concepto esencial del modelo de formación cubano centrado en la labor educativa del profesor; por el contrario, esta labor se refuerza con estas herramientas, toda vez que el profesor puede utilizarlas para extender su influencia educativa fuera de las aulas, utilizando los recursos informáticos disponibles en la universidad. A través de la *Web* el profesor logra mantener un contacto sistemático con sus estudiantes y eso, a la vez que contribuye al dominio de los contenidos de cada materia, refuerza la labor educativa. Pero el profesor sigue siendo, en esta concepción, el factor esencial en la labor de formación de los estudiantes. Sin su presencia, tanto física como a través de la *Web*, no hay educación posible.

Tampoco se trata de sustituir el aula por la *Web*. La clase sigue siendo un aspecto de primer orden en el proceso de formación. Lo que ahora se defiende es un concepto que añade una nueva cualidad: si antes el profesor disponía de sus encuentros con los estudiantes para ejercer su influencia, ahora dispone de un nuevo recurso que no supone que ambos estén presentes en un mismo lugar y al mismo tiempo.

¿Dónde tiene lugar la transformación principal? La transformación principal ha de estar en los nuevos roles que deberán desempeñar profesores y estudiantes

como consecuencia de estos cambios. Así, por ejemplo, supone la necesidad de incorporar al proceso de formación nuevas habilidades, que se adicionan a las ya existentes, tales como la navegación, la vinculación interactiva, la identificación de la información, la creación de bibliotecas personales, entre otras. Por supuesto que el dominio de tales nuevas habilidades por los estudiantes estará íntimamente ligado a la intensidad con que sean utilizadas por las diferentes asignaturas, no sólo las de perfil informático. Si ello no ocurre, la transformación no tiene lugar.

Unido a ello, la introducción de estas herramientas en el proceso de formación supone la posibilidad de utilizar nuevos métodos, más colaborativos, en las diferentes formas organizativas del proceso docente educativo. Acciones interactivas a través de la *Web* utilizando los recursos que para ello existen, refuerzan la colaboración de los profesores con los estudiantes y la de estos entre sí, cuando participan en listas de discusión, teleconferencias, chats, etcétera.

Una cualidad ha venido caracterizando todo el trabajo realizado en estos últimos años, que consiste en poner a disposición de los estudiantes toda la información disponible de cada asignatura, adecuadamente recopilada por el profesor, a disposición de los estudiantes en las redes internas, o Intranet, de cada una de las universidades. Este movimiento comenzó, de forma simple, creando espacios en la red donde el estudiante disponía de un conjunto de informaciones propias de la asignatura, con el objetivo de contribuir a su mejor formación. Gradualmente, y como consecuencia de generalizar las mejores experiencias en esta labor, fueron surgiendo páginas *Web* de esas asignaturas, con una mayor calidad y mejor organización interna, hasta llegar al momento actual, donde la tendencia que se manifiesta es utilizar plataformas interactivas.

Unido a ello, en las disciplinas que así lo requieren, tiene lugar actualmente un proceso de introducción de prácticas de laboratorio realizadas desde la computadora, simulando instalaciones reales que no están a la disposición de los estudiantes o manipulando a distancia las existentes. Estas *prácticas de laboratorios virtuales* constituyen un importante complemento de las que se realizan en las instalaciones tradicionales, y contribuyen a un mejor desarrollo de determinadas habilidades, propias de este tipo de clase. Por supuesto que no se trata de sustituir las prácticas reales por éstas. Se trata de buscar un adecuado balance pedagógico entre las prácticas que pueden realizarse en los laboratorios existentes y otras, igualmente importantes para la formación de los estudiantes y que no resulta posible realizar por falta de instalaciones o por la lejanía de los estudiantes del lugar donde existen estas.

Un importante número de investigaciones pedagógicas realizadas por las universidades cubanas, como parte del Programa Ramal Nacional de Investigaciones Pedagógicas, tratan esta importante temática y han sido ya concluidas e introducidas en el proceso de formación en las universidades. Algunas de ellas, por su calidad, son utilizadas hoy en universidades de otros países.

Este proceso de transformaciones sólo puede ser posible cuando se dispone de un claustro de profesores adecuadamente preparado. Si el profesor no domina estas herramientas, entonces no podrá incorporarlas adecuadamente a su ejercicio docente, limitando con ello la contribución de su asignatura a estos objetivos. Por tanto, constituye hoy una importante prioridad la elevación del dominio de estas

herramientas por parte de los profesores, y en particular su preparación para lograr que su asignatura tenga una adecuada presencia en la Intranet. Esta preparación abarca no sólo a los profesores a tiempo completo; resulta indispensable que los profesores a tiempo parcial que trabajan en las sedes universitarias municipales igualmente dominen estos recursos. Más aún, dadas las condiciones de menor presencialidad del modelo pedagógico que allí se aplica, la introducción de la computación y las TIC en esas sedes resulta de una importancia primordial.

Unido a todo este esfuerzo, el Ministerio de Educación Superior ha centrado su atención en la creación de una Extranet que permita conectar entre sí, directamente, a todas las universidades, con lo cual las posibilidades de colaboración se incrementan. Si hasta ese momento un estudiante, desde su universidad, podía consultar, a través de una determinada plataforma, los materiales que su profesor ha colocado en la red para su información, esta nueva cualidad le permite hacer lo mismo en las restantes universidades, esto es, consultar las páginas de su asignatura en otras, con lo cual la colaboración adquiere una nueva connotación, ahora a escala de país. Igualmente, a través de la Extranet, los profesores de una misma disciplina pueden intercambiar información, debatir acerca de su perfeccionamiento y trabajar de conjunto en mejorar el proceso de formación.

Esta Extranet se concibe en tres niveles jerárquicos diferentes, que estructuran una red a la que pueden acceder todos los que participan del proceso de formación en la educación superior. Esos niveles son:

- Un *Nodo Central*
- *Nodos de presencia* (Intranet) en todas las universidades y centros de investigación adscritos a ellas
- *Puntos de acceso* en las unidades docentes y en las sedes universitarias municipales, así como en las restantes sedes que se encuentran en localidades fuera de la cabecera municipal.

Relacionadas con el proceso de formación, esta Extranet permitirá ofrecer a estudiantes y profesores, entre otras, las siguientes posibilidades:

- Acceso a la biblioteca virtual de la educación superior
- Trabajo colaborativo en grupos temáticos por disciplinas entre las universidades
- Acceso a los servidores de las diferentes plataformas interactivas
- Prácticas de laboratorio a distancia, con instrumentación real
- Rápida introducción y generalización de los resultados de las investigaciones pedagógicas

La biblioteca virtual de la educación superior es, en esencia, un sistema de información digitalizada en red, que permite el acceso remoto o local a sus recursos y servicios a través de las Intranet de los centros y de la Extranet nacional.

La evaluación del aprendizaje

La idea central que se pretende exponer aquí, está relacionada con la necesidad de desarrollar una cultura de trabajo dirigida a lograr que la evaluación transcurra como un elemento consustancial al desarrollo del proceso y orgánicamente vinculada al

desempeño profesional; en otras palabras, evaluar al estudiante de modo similar a como actúa en la vida el profesional. Ahí esta la clave del problema planteado.

El primer problema consiste, entonces, en comprender para qué realmente debe ser empleada la evaluación. Si el profesor tiene claro que la función de la evaluación no es sólo comprobar la efectividad del proceso, comparando los resultados alcanzados con los objetivos trazados previamente; sino que además, como consecuencia de esa valoración —que por demás debe ser todo lo frecuente que se requiera y no esperar al final de la asignatura— se requiere reorientar el trabajo, total o parcialmente, con todos los estudiantes o con una parte de ellos, para alcanzar realmente esos objetivos trazados al inicio del proceso, entonces, resulta más sencillo entender todo lo demás. Pero sucede que ni siquiera esto está claro en ocasiones y la evaluación se convierten en algo así como el *juicio final* de la asignatura, con exámenes sobre la base de preguntas y/o ejercicios evaluativos repetitivos, reproductivos, memorísticos, que poco o nada tienen que ver con las esencias de esos contenidos ni con los modos de actuación de ese profesional.

De igual modo, la evaluación cumple funciones educativa e instructiva. Si el sistema de educación está adecuadamente concebido, favorece el estudio sistemático, crea hábitos correctos de estudio y de trabajo y favorece la formación integral del estudiante. Si se desea que el estudiante estudie y se prepara de modo permanente y sistemático, entonces el sistema de evaluación debe favorecer ese objetivo, no afectarlo, como ocurre cuando la evaluación no ha sido concebida como parte del accionar de un periodo lectivo determinado, donde todos los docentes concertan las evaluaciones a realizar. ¿Se hace eso realmente así? ¿Analizan los profesores con la profundidad debida, colectivamente, cada una de las evaluaciones que se realizarán en el año, semestre o periodo de que se trate? ¿O simplemente cada docente decide a su arbitrio las actividades evaluativas a aplicar, las que frecuentemente se limitan a un examen final con las cualidades anteriormente criticadas?

Pero la evaluación tiene también un componente ético. Existen profesores que ven el éxito o el fracaso de un estudiante en un examen, o en cualquier otro ejercicio evaluativo como un problema propio del estudiante, sin sentirse implicados en ello. Realmente, un verdadero profesor, apropiado de que su misión es ante todo educar al estudiante, prepararlo para la vida, tiene que ser capaz de ver, en cada estudiante que resulta desaprobado, un objetivo no alcanzado; una cualidad no lograda; en la que él puede tener una cuota de responsabilidad. ¿En qué medida el resultado desfavorable de un estudiante en un examen es sólo responsabilidad de él, y no consecuencia de un proceso inadecuadamente concebido o de una insuficiente atención individual a sus necesidades educativas particulares? Son asuntos en los que se debe pensar profundamente para comprender el verdadero sentido de la evaluación.

Y el problema comienza entonces por darse cuenta que la evaluación tiene una sistematicidad que no es posible obviar. Para ser consecuente con ello tiene que haber entonces evaluaciones frecuentes, dirigidas a comprobar el conocimiento más inmediato y accesible, el que se da como parte del proceso mismo de formación. Más aún, este tipo de evaluación, basada en el desempeño del estudiante, debe ser la más importante, la de mayor peso, la de mayor significación. Si el profesor

desarrolla el proceso de formación en condiciones adecuadas, si la organización de la asignatura ha sido concebida de modo que el mayor tiempo se dedica a que los estudiantes trabajen bajo la guía del profesor, y no la mera exposición de los contenidos, entonces es posible que en algunas asignaturas, no se requiera de otra cosa que de evaluaciones sistemáticas para conocer cuánto y cómo aprenden los estudiantes y en consecuencia decidir, sobre la base de juicios cualitativos e integradores, una calificación final sin necesidad de recurrir a exámenes de ningún tipo.

Unido a las evaluaciones frecuentes existen también las parciales, cuyos objetivos están relacionados con la comprobación de objetivos relacionados con temas, unidades, partes de la asignatura; y las finales, dirigidas a comprobar objetivos terminales a nivel de asignatura, disciplina, e incluso año o carrera. Todo ello, de conjunto, caracteriza a la evaluación como sistema y de esa forma debe ser asumida, en correspondencia con sus particularidades y las del año en el cual ella se desarrolla.

La calificación, como juicio que expresa el resultado de una evaluación, es otro aspecto igualmente complejo. Hay enfoques meramente cuantitativos, que se traducen en otorgar al estudiante un número, resultado de una escala previamente convenida, que incluso a veces puede oscilar entre 1 y 100. Así, un estudiante puede obtener 85 puntos y otro 87, ¡y hasta 87.4! ¿Cuál es realmente la diferencia entre un estudiante que obtiene 85 puntos y otro que obtiene 87? ¿Es posible realmente determinar eso con claridad? O lo que es aún peor; si se ha establecido que el aprobado sea 60 puntos, entonces un estudiante con 61 puntos resultó aprobado y otro con 59 no. Incluso hay profesores que otorgan a un estudiante una calificación de desaprobado con 59.5 puntos. ¿Tiene eso algún sentido pedagógico?

La evaluación tiene que ser el resultado de un juicio cualitativo, que exprese una cualidad, que caracterice un determinado estadio en el dominio de los contenidos, identificable y distinguible de los otros juicios cualitativos con la mayor claridad posible. Y el hombre no es capaz de identificar entre decenas de calidades diferentes. El hombre es capaz de distinguir unas pocas calidades, si son verdaderamente juicios cualitativos diferentes. Quizás cuatro, cinco, seis. Cuantas no es lo más importante, pero sí comprender que son pocas. Cuando un ingeniero evalúa una obra civil expresa comúnmente: es una buena obra, o es excelente; o cuando tiene insatisfacciones: es una obra regular, o mala. ¡Nunca dice: es una obra de 85 puntos! ¿Por qué no calificar así al estudiante, de modo que dicha calificación exprese un juicio de calidad?

En correspondencia con lo anterior, las evaluaciones frecuentes —también las parciales—, deben jugar el papel principal en la evaluación del aprendizaje, centrando el énfasis principal en el desempeño del estudiante durante el curso. Nada es más importante que eso. Como consecuencia de ello, los exámenes finales de las asignaturas, al menos en la forma clásica en que ya han sido analizados, deben experimentar una tendencia a su reducción. La idea que se defiende es que sea la menor cantidad posible. En esto, las universidades cubanas han recorrido ya un buen trecho: en las carreras que se ofrecen en las universidades adscritas directamente al MES, por citar uno de los posibles ejemplos, hay unas 63 asignaturas- semestre y el promedio de los exámenes finales previstos en los currículos es de 28. Esto significa que, también como promedio, hay unas 35 asignaturas cuya evaluación

final no se sustenta en un ejercicio final evaluativo al concluir el semestre y son el resultado de un juicio cualitativo e integrador del trabajo desarrollado por el estudiante durante el semestre. Eso es ya un avance. Pero los promedios a veces dicen poco de las particularidades, por lo cual, detrás de esas cifras, se esconden carreras con 11 exámenes finales, en las que el aprendizaje se ha estructurado de un modo tan coherente durante sus años de estudio, que tales ejercicios evaluativos se hacen innecesarios, y de igual modo hay otras que han evolucionado mucho menos, y tienen 39 exámenes finales —ese es el máximo actual—, resultado de una menor comprensión de estos conceptos.

Unida estrechamente a esta tendencia, está la de incrementar los trabajos de curso y de semestre. Se trata de ejercicios vinculados al ejercicio de la profesión, desarrollados por el estudiante sobre la base de la metodología de la investigación científica, bajo la guía de un tutor. Estos trabajos, que el estudiante acomete durante un periodo lectivo, e incluso durante todo un curso, y que son defendidos al final ante un tribunal competente, permiten conocer mucho mejor los progresos de los estudiantes. Este es el tipo de actividad que debe primar en las universidades. Y ellas se desarrollan en talleres, bibliotecas, centros de información, entidades de producción o de servicios, según corresponda, donde debe transcurrir una parte importante del proceso de formación. En la educación superior cubana hoy en día, los estudiantes de las carreras mencionadas en el párrafo anterior realizan, como promedio, ocho trabajos de curso de este tipo durante su carrera, además del ejercicio final de culminación de los estudios, que por lo general es un trabajo de diploma.

Y estos trabajos han comenzado a experimentar la tendencia positiva de ser integradores. Ello significa que estructuran una tarea de tipo investigativo-laboral en la cual participan integradamente varias o incluso todas las asignaturas que se imparten en ese periodo lectivo.

Los ejercicios evaluativos integradores constituyen una forma superior de evaluación del estudiante, permiten conocer con mayor precisión su dominio de los modos de actuación profesional y los prepara mucho mejor para su ejercicio de culminación de estudios y para su futura actividad profesional. En opinión del autor, en la medida en que el estudiante avanza en la carrera, este tipo de evaluación debe ir sustituyendo las tradicionales evaluaciones finales por asignaturas, hasta convertirse en el modo esencial de evaluarlos en los años superiores.

Por último, un pensamiento igualmente importante en este conjunto de reflexiones sobre la evaluación. Hay una tendencia a evaluar sólo aquello que se ha impartido de algún modo durante el semestre o el curso. Sin embargo, igualmente es posible asignar esa responsabilidad al estudiante y luego de cierto tiempo comprobar su dominio. ¿Qué principio se viola cuando se actúa así? Por el contrario, cuando esto se hace adecuadamente concebido y dosificado, contribuye a que el estudiante se autoeduque y desarrolle su independencia y creatividad. Un ejemplo: hoy en la educación superior cubana todos los estudiantes, al ingresar al primer año de su carrera, reciben un libro de historia de Cuba. No importa lo que estudien, todos deben conocer la historia de su país al nivel que se demanda de un profesional. En algunas carreras, los estudiantes reciben estas materias curricularmente, sobre todo en aquellas más afines a esos contenidos, pero en otras, simplemente, se establecen

algunas ayudas pedagógicas para que sean utilizadas por los estudiantes si así lo consideran necesario, y en determinado momento tiene lugar la comprobación de esas competencias, adquiridas por vías diferentes. Ese es un espacio de mucho valor, no adecuadamente empleado aún en todas sus posibilidades.

La formación humanística

Al caracterizar la universidad cubana actual, se habló de su carácter humanístico como una de sus cualidades principales, además de científica y tecnológica. Tal afirmación ha de estar pues, sustentada en acciones concretas que aseguren esa importante cualidad. En particular en la formación de profesionales, hoy se manifiesta como tendencia el fortalecimiento de esa dimensión, a partir de conceptos nuevos que involucran a toda la comunidad universitaria.

En el proceso de formación, todas las disciplinas deben participar de esta labor. No se está hablando únicamente de aquellas carreras que, por sus perfiles, demandan de una amplia cultura y formación humanísticas. Se trata de lograr que en todas, sin excepción, esta sea una cualidad distintiva del egresado.

Actualmente, como parte de ese objetivo se fortalece la formación de los estudiantes en Filosofía, la cual está presente, con adecuaciones según su perfil, en todas las carreras que se estudian en el país. La necesidad de esta formación está íntimamente ligada al papel que esa ciencia desempeña como instrumento metodológico de carácter esencial y, a la vez, como parte importante de una de las cualidades ya mencionadas de lo que la universidad cubana entiende hoy por desempeño profesional integral: una vasta formación humanística.

Unido a ello tiene lugar un fortalecimiento de los conocimientos y de las habilidades de los estudiantes en idioma inglés y en historia de Cuba, como parte de esa misma estrategia.

Pero evidentemente, eso no basta. Se requiere además que en los currículos estén presentes, con más fuerza otros elementos relacionados con este propósito, tales como la historia de la profesión, la cultura medioambiental, los aspectos legales de la profesión, las competencias relacionadas con la comunicación, la ética, etcétera.

Sin embargo, la primera conclusión que al respecto hay que comprender es que eso no puede hacerse a expensas de incluir en el currículo nuevas materias, que impliquen niveles de carga superiores, si por otro lado se trabaja con fuerza en reducir las horas de clase para favorecer la autoeducación. El verdadero éxito para lograr estos objetivos está en encontrar formas novedosas de desarrollar lo humanístico a partir de las propias disciplinas, sin necesidad de diseñar otras nuevas.

Cuando todas las disciplinas de la carrera participan de esta estrategia, aprovechando para ello las posibilidades que ofrecen sus propios contenidos, el problema queda resuelto. Y es que la clave está, verdaderamente, en comprender que todas las disciplinas universitarias tienen espacios, potencialidades, de formación humanística que bien utilizadas, contribuyen desde el contenido mismo de cada una de las ciencias, a que se logre el objetivo trazado. Todas las disciplinas, de

una forma u otra, atendiendo a sus particularidades dentro del currículo, deben tributar a ese propósito.

El currículo base

Una importante cualidad de la nueva generación de planes de estudio que la educación superior cubana actualmente acomete, está relacionada con el hecho de que las comisiones nacionales de carrera no elaboran todo el currículo. Su labor de diseño se centra en aquellos aspectos del contenido que son esenciales para asegurar los objetivos propuestos para esa carrera, lo que asegura que ese profesional sea lo que se quiere y no otra cosa, sin necesidad de incorporar aspectos secundarios o que pudieran variar de una universidad a otra. Surge de ese modo el concepto de *currículo base*.

Las comisiones nacionales de carrera, por lo tanto, determinarán centralmente el currículo base de la carrera, que deberá asegurar el enfoque estratégico de la misma y, en consecuencia, el dominio esencial de los modos de actuar del profesional. A partir del currículo base y también, como respuesta a los objetivos generales de la carrera, cada universidad decidirá el modo de completar su plan de estudio particular, en correspondencia con sus características y las de cada territorio. Así, a partir de ese currículo base, se abre un espacio complementario en los centros que imparten esa carrera, de carácter más táctico, en el cual los marcos curriculares de su potestad se han de perfeccionar constantemente.

Lo planteado anteriormente no excluye que también el currículo base sea objeto de perfeccionamiento periódico, tarea que igualmente deben cumplir las comisiones nacionales de carrera, en correspondencia con lo establecido en las reglamentaciones vigentes. La adecuada relación entre ambas partes del currículo debe ser objeto de control y supervisión por todas las instancias en las que se desarrolla el trabajo metodológico y en especial por dichas comisiones. Visto de ese modo, su labor no concluye con el diseño del currículo. Esa es sólo una primera etapa. Luego de aprobada la carrera corresponde a esos colectivos de expertos fiscalizar su implantación en cada una de las universidades donde se ofrece y analizar periódicamente sus resultados.

La parte del plan de estudio que las universidades pueden decidir, debe incluir contenidos que tienen carácter obligatorio para todos los estudiantes de la carrera, dirigidos a satisfacer necesidades específicas del desarrollo regional; así como un espacio optativo/electivo para que los propios estudiantes puedan decidir, individualmente, cómo completar su formación, con lo cual se da respuesta también a legítimos intereses de desarrollo personal.

De acuerdo con lo anterior, se pueden identificar tres niveles de prioridad en la determinación de los contenidos del plan de estudio, a saber:

- *Estatales*: precisados por las comisiones nacionales de carrera. De obligatorio cumplimiento para todas las universidades que impartan esa carrera en el país. Estos contenidos tienen carácter estatal y son aprobados centralmente por el Ministro

de Educación Superior. Constituyen el contenido fundamental de la carrera y son aprobados luego de una defensa pública, tal como se explicó con anterioridad.

- *Propios*: precisados por cada universidad. De obligatorio cumplimiento para todos los estudiantes que allí cursen esa carrera.
- *Optativos/electivos*: precisados igualmente por cada universidad. Se ofertan a los estudiantes para su elección. No son de obligatorio cumplimiento.

De ese modo, unido a los contenidos esenciales identificados como estatales en el currículo base, existirán en las diferentes universidades materias que se corresponderán con sus especificidades y que son incorporadas a los currículos por ellas, con lo cual se completan estos. Estas materias pueden ser, como ya se ha dicho, obligatorias para todos los estudiantes que cursan esa carrera en dicha universidad y también optativas/electivas, con lo cual se propicia que los estudiantes participen activamente en la conformación de su propio plan de formación.

En relación con estos últimos, o sea los contenidos optativos/electivos, una nueva cualidad debe comenzar a manifestarse. Se trata de no limitar las opciones de los estudiantes a materias relacionadas directamente con la carrera. La nueva cualidad debe permitir que al estudiante se le ofrezcan incluso materias incluidas en los currículos de otras carreras, y que sean consideradas válidas en la lógica antes mencionada, como parte de la selección que cada cual hace, en respuesta a sus necesidades educativas más particulares. ¿Qué limita a un estudiante de informática cursar una asignatura de arte—es un ejemplo— en una carrera de humanidades de su universidad? O lo contrario, un estudiante de humanidades cursando en una carrera de perfil informático algunas materias propias de ese perfil, si así lo considera. Es solo un ejemplo, pero que ilustra el alcance de lo que se está planteando.

Más aún, ¿Por qué no incluir en las ofertas de este tipo otros cursos, no ya del contenido propio de una carrera, sino relacionados con temas más generales, como los que se brindan normalmente por los dispositivos de extensión universitaria? ¿O acerca de temas deportivos?

Conclusiones

Desde su surgimiento en el año 1976, la educación superior cubana ha transitado por tres generaciones diferentes de planes de estudio. En la actualidad, una cuarta generación se gesta en las universidades cubanas, en respuesta a objetivos de mayor alcance social.

El fortalecimiento de la formación básica, incorporando aspectos de ese tipo elementos propios; así como otros relacionados con el desempeño de cualquier profesional en la época actual constituye una de las principales prioridades de esta nueva generación de planes de estudio.

Puede haber salidas intermedias en algunas carreras que califiquen al estudiante para el desempeño de una actividad laboral. Estas salidas deben justificarse plenamente, tanto por una demanda laboral no satisfecha como por las particularidades de la carrera en cuestión.

Por la naturaleza y complejidad de los cambios, y por lo que ello implica en el modo de pensar de profesores y directivos, la reducción de los niveles de presencialidad constituye uno de los principales retos del proceso de formación, cuya materialización depende de la actuación de cada uno de los implicados, sobre todo de los profesores.

El objetivo esencial de la virtualización no es introducir la computación y las TIC en las asignaturas, es transformar las asignaturas con el empleo de esos recursos, sobre la base de las actuales concepciones de la educación superior cubana, con lo cual se fortalece el papel del profesor en el proceso de formación.

La evaluación del aprendizaje debe tener un carácter cualitativo e integrador, centrado fundamentalmente en evaluaciones frecuentes y parciales, basadas en el desempeño del estudiante durante el proceso de formación. Paralelamente, deben reducirse los exámenes finales tradicionales e incrementarse los integradores, sobre todo en los años superiores.

La formación humanística de los estudiantes universitarios, en todas las carreras, constituye una cualidad esencial de la formación para lograr un desempeño profesional integral. Desde el proceso de formación hay que lograrlo, no incorporando nuevas materias sino asegurando que todas las disciplinas contribuyan, desde sus propios contenidos, a tales objetivos.

La acertada combinación de los tres tipos de contenidos (estatales, propios y optativos/electivos) asegura la calidad de la formación: Las materias estatales, como respuesta general a las demandas esenciales de la formación; las propias, como complemento necesario, también obligatorio, dadas las condiciones de cada territorio; y las optativas/electivas en respuesta a las necesidades educativas individuales de cada estudiante.

Referencias

- FUENTES GONZÁLEZ, Homero (2001). *Didáctica de la educación superior*, Universidad de Oriente.
- GONZÁLEZ PÉREZ, Miriam *et al.* (2003). *Curriculum y formación profesional*, CEPES, Universidad de La Habana.
- HORRUITINER SILVA, Pedro (SA). “La formación de profesionales en la educación superior cubana”, *Revista Educación Universitaria*, Universidad de Matanzas, Año 99, No. 2.
- (2004). *El diseño curricular en la educación superior*, Curso impartido en el Congreso Internacional Universidad.
- (2002a). “La labor educativa desde la dimensión curricular”, *Revista Educación Universitaria*, Universidad de Matanzas.
- (2002b). *El modelo curricular de la educación superior cubana*, Conferencia Magistral impartida en el I Congreso Educativo Internacional, Iquitos, Perú.
- (2002c) *La formación desde una perspectiva integradora*, Ponencia presentada en la Conferencia Ministerial de los países de la Unión Europea, América Latina y El Caribe sobre Enseñanza Superior, París, noviembre.

MES (2003). *Documento base para la elaboración de los planes de estudio "D"*, Documento oficial.

MES. *Documento Base. Planes C*, Documento oficial.

Recopilación de artículos. *La universidad se reforma*, Colección Debate sobre la reforma, Venezuela, Año 2003, Madrid, 1996-2000.

RUIZ IGLESIAS, Magalys (2000). *El enfoque integral del curriculum para la formación de profesionales competentes*, México, Instituto Politécnico Nacional.

RUIZ RUIZ, José María (1996). *Teoría del curriculum: diseño y desarrollo curricular*, Editorial Universitas.