

**CENTRO DE ESTUDIOS
PEDAGÓGICOS “MANUEL F. GRAN”**

**LA GESTIÓN CURRICULAR POR
COMPETENCIAS PROFESIONALES
BÁSICAS EN LA EDUCACIÓN
SUPERIOR DE CICLO CORTO**

**Tesis presentada en opción al
Título Académico de
Máster en Gestión de procesos
formativos universitarios**

Autor: Lic. Xavier Lasso León

Tutora: Dr.C Maribel Ferrer Vicente

Santiago de Cuba

2023

DEDICATORIA

A mi familia, por tanto, apoyo y consideración, y por siempre confiar en mí en el logro de mis objetivos, en especial a mis abuelos.

A mi tutora, por su paciencia y comprensión, ha sido un impulso y un ejemplo de ser humano.

A mi hija Sofía, mi tesoro más grande.

AGRADECIMIENTOS

A la familia, sin la cual no hubiese sido posible este anhelo profesional, a mi Yili, a mi mamá y a todos los seres especiales que siempre me han acompañado en mis retos.

A mi tutora Maribel, por sus consejos, apoyo y comprensión. Gracias por ser tan especial.

A todos los que han colaborado con esta investigación, en particular la dirección de la Facultad de Ciencias Sociales, el Departamento de Educación Marxismo Leninismo e Historia, mi querida Arlines y a mis compañeros de trabajo.

Al claustro de la Maestría en Gestión de procesos formativos universitarios por haber colaborado en mi formación y ofrecerme herramientas de trabajo para la vida personal y profesional.

A todos los que colaboraron con esta investigación.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS DEL PROCESO DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE CICLO CORTO, SU GESTIÓN CURRICULAR Y LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES	11
Introducción	11
1.1. Presupuestos epistemológicos que sustentan la formación profesional en los programas de Educación Superior de Ciclo Corto y su gestión curricular.	11
1.1.1.El proceso de gestión curricular en la Educación Superior de Ciclo Corto como expresión científico-metodológica del colectivo docente del programa de formación.	16
1.1.2.La formación por competencias profesionales en la Educación Superior de Ciclo Corto.	23
1.2. Tendencias históricas del proceso de formación profesional en los programas de Educación Superior de Ciclo Corto y su gestión curricular.	31
1.3. Caracterización del estado actual de la formación profesional en los programas de Educación Superior de Ciclo Corto y su gestión curricular en la Universidad de Oriente.	43
Conclusiones del Capítulo 1	49
CAPÍTULO II: METODOLOGÍA PARA LA GESTIÓN CURRICULAR DE LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE CICLO CORTO, BASADA EN COMPETENCIAS PROFESIONALES BÁSICAS	50
Introducción	50
2.1 Metodología para la gestión curricular de los programas de Educación Superior de Ciclo Corto, por competencias profesionales básicas.	50
2.2 Valoración científico-metodológica de la propuesta a partir del método de criterio de expertos.	64
2.3 Corroboración preliminar de la propuesta y de la viabilidad de su aplicación en la Universidad de Oriente.	69
Conclusiones del Capítulo 2	77
CONCLUSIONES GENERALES	78
RECOMENDACIONES	80
BIBLIOGRAFÍA	
ANEXOS	

SÍNTESIS

Esta investigación se enmarca en un escenario de exigencias a la universidad cubana de desarrollar una gestión curricular más eficiente e inclusiva desde sus procesos de formación, entre ellos, los programas de Educación Superior de Ciclo Corto. La validación de los planes de estudio del Técnico Superior en Comercio Sostenible, Agua y Saneamiento, Entrenador Deportivo y Profesor de Biología para Secundaria Básica, en la Universidad de Oriente, han demostrado la necesidad de una adecuación curricular para la adquisición de herramientas esenciales en su desempeño, con un enfoque teórico-práctico, lo cual limita su pertinencia y el impacto de sus aportes profesionales en las diferentes áreas o servicios.

Esto implicó realizar un estudio del proceso de formación profesional de estos programas en Cuba, como **objeto** y de su gestión curricular, como **campo de acción**. Por lo que se planteó como **objetivo** la elaboración de una metodología para la gestión curricular de los programas de Educación Superior de Ciclo Corto, basada en competencias profesionales básicas. Su aplicación parcial permitió corroborar su factibilidad como alternativa teórico-metodológica para el perfeccionamiento del proceso de formación profesional de este subsistema, de manera que impulse y favorezca el desarrollo endógeno territorial.

INTRODUCCIÓN

El desempeño de la universidad en el cumplimiento de la Agenda 2030¹ para el desarrollo sostenible requiere de una gestión más esencial y emprendedora de sus procesos. Integrar de manera intencionada las acciones que contribuyan al cumplimiento de su encargo social, en particular la formación profesional del potencial humano de alta calificación, asegura el impulso de la ciencia, la tecnología y la innovación como garantía para el perfeccionamiento del modelo socioeconómico cubano (Bases del Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social hasta el 2030: Visión de la Nación, Ejes y Sectores Estratégicos).

Las transformaciones en la educación superior, son expresión de los procesos complejos que se articulan para reconfigurar los paradigmas de formación postmodernistas que inciden en las sociedades contemporáneas. Empezar por su potencial la formación de profesionales que, desde la autogestión del conocimiento, respondan a las necesidades de la producción y los servicios para la solución de tareas laborales en diversos perfiles, con enfoque teórico-práctico, es un propósito plausible en el contexto de las dinámicas de la formación universitaria.

Con este propósito, la experiencia pedagógica en la aplicación de programas de Educación Superior de Ciclo Corto, ha permitido incidir en la satisfacción de intereses estatales y personales, así como en las demandas territoriales de fuerza de trabajo calificada.

Es por ello que varios autores (Coll, C., 2009; Jiménez, M.A. 2014; Barrientos, C.P., 2016; Larraguivel, E., 2017; Benítez, F. y Pich, B., 2018; UNESCO², 2020; Lorenzo, Y. y et al. 2022; Velázquez, R., Fraga, D., Lau, F., 2022; Lucas, C. S, y et al., 2023), enfatizan que la expansión internacional de esta

¹ La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en septiembre de 2015, concibe en su objetivo 4. "Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos".

² La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), promueve la formación de profesionales de la Educación terciaria de ciclo corto, como alternativa para el acceso y preparación de los jóvenes en la educación superior.

experiencia formativa, se ha convertido en un tema central de las políticas públicas en materia de educación y en una alternativa de acceso a la educación superior, que a la par de resultar más inclusiva, responde a las necesidades teórico-prácticas para la adquisición de herramientas esenciales en la gestión de su desempeño laboral.

La experiencia cubana en la formación de estos profesionales, en lo adelante técnicos superiores, consecuencia de la implementación de alternativas emergentes de formación en diferentes áreas del desarrollo socioeconómico del país, ha propiciado desde la logicidad y racionalidad de los programas, satisfacer, aunque aún de manera insuficiente, las necesidades de las entidades empleadoras. Estas instituciones se han convertido en sujetos activos para la formación integral y continua de sus especialistas.

Sin embargo, como resultado de la validación de sus primeras cohortes (2018-2019, 2019-2020), el 52 % de los representantes encuestados, de los Organismos de la Administración Central del Estado (OACE), que constituyen entidades empleadoras de estos profesionales, consideraron que a los graduados les falta preparación práctica para asumir las exigencias de su calificador profesional (Anexo 6).

Esta falta de preparación es atribuida, entre otros elementos a limitaciones en la adquisición de habilidades prácticas de la profesión y a su integración con los componentes teóricos del ejercicio profesional y su aplicación para resolver los problemas profesionales de sus especialidades. Además, refieren la adaptación a una preparación para el acceso temprano a la ubicación laboral, así como una racional diferenciación con el técnico medio que se forma en la educación general, elementos que además repercuten en carencias en su formación axiológica e integral.

Estas deficiencias inciden en la eficacia y en el desempeño transformador de sus egresados, pues afectan su contribución real al proceso de desarrollo socioeconómico del territorio santiaguero y, por

tanto, a la misión de la Universidad de Oriente, de consolidar una formación profesional que desde la ciencia y la innovación contribuya a formar sujetos dinamizadores de su realidad social.

Estos aspectos generan preocupación entre el claustro universitario, como líderes del proceso de formación a través del trabajo metodológico y condujeron a la realización de un diagnóstico fáctico (Anexos del 1 al 7) para comprender la situación actual en torno a la formación del técnico superior. Para ello se tomó a una **población** de 397 estudiantes de los 23 programas de Educación Superior de Ciclo Corto de la Universidad de Oriente, 60 docentes, 4 directivos y 3 metodólogos de la Dirección de Formación del Profesional.

De ellos se seleccionó una **muestra** intencional de 20 estudiantes y 20 egresados de los programas de Técnico Superior en Comercio Sostenible, Técnico Superior en Agua y Saneamiento, Técnico Superior en Entrenamiento Deportivo y Profesor de Biología para Secundaria Básica, que se desarrollan en las facultades de Ciencias Económicas y Empresariales, Construcciones, Cultura Física y Ciencias Naturales y Exactas.

Así mismo fueron entrevistados para el diagnóstico, 20 docentes, 2 directivos, 2 metodólogos y 10 especialistas de los OACE del territorio santiaguero, de las entidades Dirección Municipal de Comercio Interior, Empresa Provincial “Aguas Santiago”, Dirección Provincial de Deportes, Educación Física y Recreación y la Dirección Municipal de Educación, los cuales, evaluaron la pertinencia de este tipo de programa y la necesidad de su perfeccionamiento continuo.

Se consultaron además los informes de validación que en el curso académico 2022, fueron realizados por las comisiones nacionales de las carreras universitarias de Contabilidad y Finanzas, Ingeniería Hidráulica, Cultura Física y Educación en Biología, que atendían y asesoraban a los programas; previo a la constitución de las Comisiones Nacionales de Programas de Formación (CNPF), lo que permitió identificar insuficiencias en el proceso de formación de este subsistema de la educación superior cubana, pudiéndose develar las siguientes **manifestaciones externas**:

- Desconocimiento de los estudiantes del modelo del profesional del técnico superior y limitaciones para reconocer los problemas profesionales que se propone resolver.
- Insuficientes fondos de tiempo destinados a la práctica laboral desde la concepción de los planes de estudio, limitando el vínculo con los problemas de las entidades empleadoras y sus especialistas como parte del contexto de formación, que integre lo académico y lo laboral.
- Insuficiente experiencia del claustro para perfeccionar los programas, teniendo en cuenta las exigencias internacionales y su adaptación a las necesidades locales.
- Dificultades de los egresados para responder con creatividad y eficiencia a las actividades profesionales que son requeridas por el territorio, lo que limita la asignación por los empleadores de tareas profesionales, acorde a las exigencias teórico-prácticas de su calificador de cargo.

A partir de la valoración del diagnóstico realizado, se revela el siguiente **problema de la investigación**: insuficiente desempeño de estudiantes y egresados de los programas de Educación Superior de Ciclo Corto en la solución de los problemas profesionales de su puesto de trabajo, que limita su pertinencia e impacto profesional en el territorio santiaguero.

El análisis de las insuficiencias detectadas revela como principales **causas**:

- Limitada concepción teórico-metodológica en los planes de estudio del técnico superior, que no revela el sistema de conocimientos, habilidades y valores que exige la solución de los problemas profesionales, que lo diferencien del perfil amplio de las carreras, así como orientaciones metodológicas para la contextualización de sus tareas laborales.
- Deficiencias en la integración de los componentes académico y laboral desde la asignatura integradora, por falta de sistematicidad en el trabajo metodológico y su vínculo con las entidades empleadoras del territorio.
- No resultan efectivos los métodos utilizados por los empleadores para contribuir a la preparación del técnico superior por ellos demandados, para las entidades sociales y productivas del territorio.

Se asume como **objeto de la investigación** el proceso de formación profesional en los programas de Educación Superior de Ciclo Corto, en la necesidad de perfeccionarlo de la lógica expuesta en la valoración causal.

Las concepciones que sopesan sobre la formación del profesional en la Educación Superior de Ciclo Corto, enraizadas aun en tendencias conductistas y empiristas de la pedagogía tradicional, limitan la racionalidad y esencialidad en la formación, lo que dificulta su inminente vínculo con la praxis investigativa y con el ejercicio directo de su actividad formativa.

Al respecto autores como Montoya, J. (2005); Horrutinier, P. (2009); Fuentes, H. (2009, 2011); Martillo, E. (2011); Martín, D.R. (2015); Pérez, E., Rodríguez, M. y Rodríguez, A. (2018); Sosa, E. Y., Sánchez, T., y Camejo, L. C. (2023); Vaca, G., Caballero, G. A., y Alzamora, R. J. (2023) entre otros, abordan como problemática la necesidad de una formación, que esencialmente, brinde una respuesta acorde a las necesidades demandadas por el desarrollo de la sociedad, considerando este momento como un proceso integral y permanente, de habilitación al profesional en formación, para la construcción y reconstrucción de su rol profesional, en correspondencia con el ejercicio laboral de su profesión.

En el contexto cubano la formación de profesionales tiene una vital relevancia para la construcción de la sociedad justa, equitativa y próspera a la que aspiramos. En este sentido ha sido fundamentada por autores como: Chávez, J. (2000); Montoya, J. (2005); Horrutinier, P. (2006); Fuentes, H. (2009, 2011); Cuadréns, A.M. (2016); Ortiz, A.T. (2019); Miranda Lena, T. D., de la Torre, E., y Reinoso, C. (2022); Escalona, R., Cruz, I., & Chelala, R.M. (2023), entre otros; quienes reflejan un proceso caracterizado, por la prioridad de los estudios pedagógicos actuales, y en su consideración como la categoría que es propia e inherente a las Ciencias Pedagógicas, dirigida a redimensionar la actividad transformadora humana en correspondencia con los ideales, objetivos y fines sociales.

Sin embargo, aún estas concepciones distan de considerar este proceso en su integración dependiente y vinculante hacia todos los demás y no revelan las relaciones entre los diferentes

contextos en un proceso único de sistematización de conocimientos, habilidades, valores y valoraciones. Tomando en cuenta estas investigaciones referenciadas, la formación hoy de nuevos profesionales implica que los entes encargados de ejecutarla se conviertan en actores protagónicos de los cambios, en cuanto a la redefinición de propósitos, formación integral, masificación, y responsabilidad social.

Por la emergencia y novedad de su aplicación la formación profesional en Ciclos Cortos en la educación superior, analizada en el contexto latinoamericano por autores como Larraguivel, E. (2017); Barrientos, C.P. (2016); Benítez, F. y Pich, B. (2018); Alpízar, M. y Velázquez, R. (2021) entre otros, no ha sido abordada en profundidad desde una concepción de gestión curricular, que articule el necesario vínculo sistematizador de la práctica, con la gestión de sus competencias profesionales en el orden disciplinar y actitudinal.

Por tanto; se requiere de un proceso de formación que se despoje de dogmatismos exacerbados, que incorpore la esencialidad cognitiva y práctica como parte de la formación y sea a la vez de pertinente, portador de las mejores experiencias que la heurística pueda ofrecerle.

La presente investigación, sustenta la pertinencia de enfrentar la formación de este tipo de profesional, con argumentos metodológicos que favorezcan su perfeccionamiento y el cumplimiento de las exigencias laborales que demandan sus entidades. Por lo que el análisis del objeto de investigación ha permitido revelar la existencia de una insuficiente sistematización en la formación de técnicos superiores, desde una coherente gestión curricular del claustro universitario, estudiantes, egresados y de las entidades laborales en que se desempeñan, como vacío metodológico de esta investigación. Se requiere entonces del estudio de otras vías y alternativas teórico-metodológicas, que favorezcan un desempeño exitoso e idóneo de estos profesionales, acorde con las experiencias internacionales y regionales con las que se concibe, como Educación terciaria de ciclo corto general o vocacional,

reconocida por la UNESCO en su Clasificación Normalizada de la Educación (CINE)³ desde 1997 hasta su última edición en 2021. En estas concepciones de formación, se le revelan al cursista, los conocimientos, habilidades y competencias profesionales, basadas en un componente práctico y orientadas a ocupaciones específicas que lo preparan para el mercado laboral.

Es entonces la formación basada en competencias profesionales, una de las vías que tienen las universidades para formar profesionales que puedan desempeñarse en contextos diversos y con elevada calidad. Esta formación en la educación superior surge como tendencia, desde finales del siglo XX, ante la necesidad de procesos formativos más flexibles y donde se consideren los cambios que se están produciendo en los contextos de actuación de los egresados. Como lo recogen las declaraciones finales de foros internacionales y regionales de la UNESCO⁴, para la formación de profesionales competentes al servicio de las necesidades sociales en cada país.

Desde finales de la década del 90 del siglo pasado, la mayoría de las instituciones de educación superior y otros centros creados al efecto en Europa, Asia, Norteamérica y también en varios países latinoamericanos (México, Colombia, Argentina y Chile), han desarrollado procesos formativos de Educación terciaria de ciclo corto, basados en competencias profesionales (Yusof, Z.Y y et al., 2010; Rodríguez, V.H., 2016; ACIET, 2016; Ovalle, C., 2019; Becerra, D. L., Ruiz, J. G., y Moreno, P., 2023). En Cuba, esta formación no ha sido abordada por las investigaciones pedagógicas desde el enfoque de las competencias profesionales, coincidiendo el autor con Raychakowski, E. (2020) y Colás, R., Pérez, B. y Catalá, I. (2020) quienes reconocen, que la formación basada en competencias

³ La CINE es la clasificación de las Naciones Unidas que sirve de referencia para estructurar los programas educativos y sus cualificaciones por niveles y campos de la educación válidos a nivel internacional y que incluyen toda la gama de sistemas educativos del mundo.

⁴ Entre estos foros se señalan: Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (UNESCO, 1998-2022), y la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe del 2008 (CRES, 2008-2018).

profesionales es un imperativo de la Educación terciaria de ciclo corto y que es necesaria su incorporación como alternativa para la formación integral.

Este resulta ser un tema polémico, pues en la formación de pregrado cubana, no se aplica este enfoque en los modelos educativos de los programas de técnico superior, aunque vale señalar, que el término competencias ha sido empleado y generalizado injustamente desde la competitividad, cuando en realidad su esencia es el énfasis en desempeñarse con idoneidad y responsabilidad dentro de un ámbito de colaboración (Tobón, S., 2013).

Se asume entonces, este enfoque formativo como una vía para formar profesionales en contextos cada vez más complejos y en un breve tiempo, a partir de que la mayoría de las investigaciones en este campo revisadas por el autor, muestran resultados que lo avalan (Ovalle, C., 2019; Arellano, C. A., y Ortiz, Á., 2022; Viay, A., 2023; Lucas, C. S, y et al., 2023)

Tal determinación hace necesario un profundo análisis de las concepciones con que se gestionan curricularmente los programas de Educación Superior de Ciclo Corto (diseñan, ejecutan y evalúan), debido a su incidencia en el desarrollo socioeconómico que impulsa el territorio santiaguero. En consecuencia, se determina como **campo de acción**: la gestión curricular basada en competencias profesionales básicas en los programas de Educación Superior de Ciclo Corto.

Al tener en cuenta este proceso, se logra configurar y determinar como **objetivo**: la elaboración de una metodología para la gestión curricular de los programas de Educación Superior de Ciclo Corto, basada en competencias profesionales básicas, propias de su desempeño laboral.

Consecuentemente se asume como **hipótesis**, que, si se elabora una metodología para la gestión curricular en los programas de Educación Superior de Ciclo Corto, basada en competencias profesionales básicas y su vínculo con las entidades empleadoras, se puede favorecer la concepción teórico práctica en el perfeccionamiento de la formación de técnicos superiores y potenciar su desempeño laboral.

Una vez definido el camino hipotético que dará solución al problema científico de la presente investigación, se precisan las siguientes **tareas científicas** a desarrollar:

1. Fundamentar epistemológicamente el proceso de formación profesional en los programas de Educación Superior de Ciclo Corto y su gestión curricular basada en competencias profesionales básicas.
2. Determinar las tendencias históricas del proceso de formación profesional en los programas de Educación Superior de Ciclo Corto y su gestión curricular.
3. Caracterizar el estado actual de la formación profesional en los programas de Educación Superior de Ciclo Corto y su gestión curricular en la Universidad de Oriente.
4. Elaborar una metodología para la gestión curricular de los programas de Educación Superior de Ciclo Corto, basada en competencias profesionales básicas.
5. Corroborar la pertinencia y viabilidad de los resultados alcanzados a través del criterio de expertos, pre-experimento y talleres de socialización con especialistas.

Para dar cumplimiento a las tareas, se asume como basamento metodológico general el dialéctico materialista desde un enfoque holístico y con ello los **métodos y técnicas de investigación** siguientes:

Del **nivel teórico: Análisis y síntesis, histórico-lógico y la inducción-deducción:** presentes en toda la lógica del proceso investigativo, en el establecimiento de la hipótesis y en la determinación de las categorías. **Sistémico-estructural:** en el diseño de la metodología que se propone.

Del **nivel empírico: La observación científica y participante:** para corroborar la existencia del problema científico de la investigación y en la aplicación parcial de la propuesta. **Entrevistas y Encuestas:** con el objetivo de precisar las valoraciones aportadas por los actores. **Criterio de expertos:** para corroborar pertinencia y factibilidad de la propuesta. **La revisión documental:** para indagar sobre aspectos de interés en la investigación. **Pre-experimento y Talleres de socialización:**

para validar, de manera preliminar, la efectividad de los resultados obtenidos. **Comparación reflexiva:** como técnica que avala el proceso de balance y cotejo de los resultados. **Triangulación de fuentes:** con el objetivo de correlacionar los datos que aportan los instrumentos aplicados. Del **nivel estadístico (cálculo porcentual):** para procesar e interpretar los resultados de la aplicación de los métodos y técnicas empíricas.

El **aporte** de la investigación es la metodología para la gestión curricular de los programas de Educación Superior de Ciclo Corto, basada en competencias profesionales básicas. Su **significación práctica** está dada en el impacto social del resultado aportado, para el perfeccionamiento de la formación del profesional de la Educación Superior de Ciclo Corto, desde una metodología para la gestión curricular, lo que potenciará el desempeño laboral de sus egresados y la gestión académica de los colectivos docentes y empleadores, así como la mejora en los servicios profesionales que brindan en el territorio santiaguero. Esta investigación tributa al proyecto “El Bienestar Organizacional Sostenible en la Universidad de Oriente”, de la Facultad de Ciencias Sociales.

La **novedad** de la investigación consiste en contribuir al perfeccionamiento de la formación profesional del técnico superior desde la revelación de la lógica de la gestión curricular, con un enfoque formativo basado en competencias profesionales básicas, determinadas y argumentadas en esta investigación. La tesis se estructura en introducción, dos capítulos, conclusiones parciales por capítulos y generales, recomendaciones, bibliografía y anexos. En el primer capítulo se realiza la fundamentación epistemológica del proceso de formación del técnico superior y su gestión curricular, sus tendencias históricas y se caracteriza el estado actual de la formación del profesional; el segundo capítulo expresa la metodología, así como se desarrollan las vías para la valoración de la pertinencia de los resultados científicos y su corroboración de manera preliminar en la práctica educativa.

CAPÍTULO I: FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS DEL PROCESO DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE CICLO CORTO, SU GESTIÓN CURRICULAR Y LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES

Introducción

En este capítulo se ofrecen los referentes teóricos sobre el proceso de formación profesional en los programas de Educación Superior de Ciclo Corto y su gestión curricular por los colectivos docentes universitarios, así como del enfoque de formación basado en competencias profesionales en la educación superior y en este subsistema en particular. Se realiza además un análisis de las tendencias históricas en la formación de técnicos superiores y se ofrece una valoración del estado actual del comportamiento de dicho objeto y campo de acción en la Universidad de Oriente, lo que posibilita profundizar en las principales limitaciones existentes en su gestión y corroborar el problema científico declarado.

1.1 Presupuestos epistemológicos que sustentan la formación profesional en los programas de Educación Superior de Ciclo Corto y su gestión curricular.

Construir una fundamentación teórico-metodológica del proceso de formación profesional de la Educación Superior de Ciclo Corto y su gestión curricular, ha resultado una tarea científica compleja, pues no existe un suficiente cuerpo teórico al respecto, en el contexto de su aplicación y adaptación al escenario cubano y que haya desarrollado los análisis epistémicos que permitan explicar las diferencias de este subsistema de la educación superior.

Se revelan valiosos aportes de algunos estudiosos (Barrientos, C.P., 2016; ACIET, 2016; Larraguivel, E., 2017; Ovalle, C., 2019; Alpízar, M. y Velázquez, R., 2021; Velázquez, R., Fraga, D., Lau, F., 2022; Arellano, C. A., y Ortiz, Á., 2022; Lucas, C. S, y et al., 2023; Viay, A., 2023) orientados en su generalidad al proceso de formación del profesional de Educación terciaria de ciclo corto.

Estos autores enfatizan en que este tipo de formación profesional constituye la mejor expresión de la diversificación de los sistemas nacionales de educación superior, está dirigido a los jóvenes pertenecientes a los grupos menos favorecidos social y económicamente, que se encuentran en riesgo de exclusión educativa y laboral y que tiene como principal propósito, el de brindar una formación técnica de tipo ocupacional acorde con los requerimientos de los puestos intermedios en los diferentes calificadores laborales.

Por otro lado, también señalan que la oferta de estos programas educativos busca responder a las demandas de trabajadores técnicos con elevadas calificaciones en el desempeño de variadas ocupaciones, con una base de contenidos muy prácticos, y que, en la mayoría de los países, en los que se ha generalizado, es impulsada, auspiciada y promovida por el estado, como parte de un proyecto colectivo de inclusión social. Sin embargo, aún no particularizan estas investigaciones, en las esencialidades de la formación del técnico superior, los requerimientos metodológicos que garantizan la calidad de la formación profesional, ni especifican el accionar lógico que deben emprender los colectivos docentes de los programas, que asegure eficiencia y la continuidad de la formación en este tipo de profesional.

Por consiguiente, no existe una base epistemológica y metodológica lo suficientemente argumentada sobre este objeto y campo de acción específicos, que permita fundamentar el proceso que se investiga. Ello conlleva a realizar una valoración de su plataforma epistemológica a partir de la sistematización en el proceso de formación profesional del técnico superior y la gestión de los colectivos docentes por perfeccionar la impronta de los componentes académico, laboral e investigativo y su vínculo directo con el ejercicio de la profesión.

Los cambios que se producen en la contemporaneidad en los sistemas educativos del mundo, en particular en el contexto de la educación superior, les exigen a las universidades enfrentar las dinámicas de la diversidad que impone la sociedad del conocimiento y su articulación con los ritmos

de crecimiento acelerado de las tecnologías de la información y las comunicaciones. A lo que se le une, por otro lado, la incorporación cada vez más directa de los resultados de ciencia que se generen, en función de la solución de los problemas territoriales y en la formación de nuevas capacidades.

Todas estas exigencias que enfrenta la universidad como institución de creación, preservación y promoción de la cultura, llevan al debate acerca de la cuestión de la calidad de los procesos, a través de los cuales, se forman planes y programas de estudio en la educación superior, en particular los más recientes, dentro de los que se ubican, los programas de Educación Superior de Ciclo Corto.

La estrecha relación de este profesional con estas exigencias, a las cuales la universidad tiene la misión de atender y asesorar desde la formación; como resultado de un sistema de gestión de ciencia, tecnología e innovación eficiente, demuestra las potencialidades de este subsistema, en vínculo directo con la sociedad y el desarrollo.

Para Canel, M. (2022), esta gestión descansa en la estrategia gubernamental para su instrumentación, pues el desarrollo de la sociedad cubana demanda de conocimientos y diferentes capacidades humanas, científicas y tecnológicas, más atemperadas a las realidades sociales, sus necesidades y en articulación con el sector de la producción de bienes y servicios. Estas perspectivas nos permiten dilucidar por ende que, el proceso de formación que llevan adelante las instituciones de educación superior de la sociedad, debe estar en necesaria correspondencia con las exigencias sociales y culturales que se expresan en las transformaciones que acontecen y condicionan, una nueva visión en la actualidad.

Para una concreción epistémica más objetiva de las categorías antes mencionadas, se precisa, ante todo, dirigir la atención hacia la categoría **formación profesional**, de la cual se reconocen posiciones de autores (Guadarrama, P., 2013; Martínez, M. y et al., 2019; Dussel, I., 2020; Palomino, M., García, A. y Valdivida, E., 2022; Bastías, L., y Iturra, C., 2022; Ruiz, S. y et al., 2023; Valdivia, A., Doeste, A., y Pérez, B., 2023; García, M., y Castillo, A., 2023) que en la última década han abordado la formación,

revelando su enfoque dialéctico materialista, toda vez que sus objetivos y propósitos se direccionan hacia la naturaleza de los valores humanistas y a promover los conocimientos científico-tecnológicos, partiendo de una educación crítica, reflexiva y participativa, que facilite concepciones renovadoras que compensen los propósitos individuales y colectivos.

En el marco de estos planteamientos, cabe significar que la formación profesional del técnico superior, es un proceso que no solo tiene lugar en las universidades, sino en otras instituciones (entidades laborales) que complementan la adquisición de conocimientos, habilidades, modos de actuación, así como también valores éticos y culturales que responden a los requerimientos teórico-prácticos del ejercicio de la profesión. Estas entidades laborales de base, son reflejo de la diversidad de programas y su atención directa a la esfera de la producción o los servicios, sobre todo en los calificadores profesionales intermedios, que demandan actividades profesionales específicas, de perfil laboral terminal y no de perfil amplio.

Lo anterior resalta la necesidad de prestar atención a la formación del técnico superior, desde una dimensión de perfeccionamiento de esta formación profesional, lo que implica una actualización de sus conocimientos, habilidades, valores, destrezas, capacidades y actitudes, de manera que pueda demostrar un desempeño idóneo a partir de los recursos personológicos que poseen los sujetos. Significa lo anterior que la formación profesional del técnico superior, es un importante referente teórico que debe considerarse, para reconocer las limitaciones epistemológicas, que no permiten esclarecer las vías más eficientes para la gestión de su desempeño laboral.

En este sentido se reconocen los aportes de Torres, A. (2010) que lo define como un proceso consciente, de naturaleza sistémica y dialéctica, en cuya dinámica puede potenciarse un desempeño profesional acorde a lo que exige el contexto laboral.

Por su parte Téllez, L., Mendiola, M., y Barly, L. (2018) definen la formación profesional como “el nivel alcanzado en el desarrollo de los conocimientos, habilidades y valores en el sujeto que aprende,

permitiéndole diagnosticar, enfrentar y resolver los problemas técnicos y profesionales del objeto de su profesión”, criterio que se asume en esta investigación.

La formación profesional constituye, por lo tanto, el proceso en el que los sujetos desarrollan el compromiso social y profesional, en su contexto, toda vez que elevan su capacidad de evaluación crítica y autocrítica, para solucionar problemas, tomar decisiones y adaptarse, asumiendo que alcanzan una integralidad en la formación profesional a nivel universitario, que implica, ante todo, formar un profesional comprometido con su labor y la sociedad.

En el contexto cubano, el Ministerio de Educación Superior (MES) establece que “la formación del profesional de nivel de Educación Superior de Ciclo Corto, (...) garantiza la preparación integral de los estudiantes, que se concreta en una formación teórico-práctica, en un perfil laboral” (MES, 2022).

Tiene carácter estatal, lo que es distintivo a nivel mundial, ya que, por lo general, en el plano internacional coexisten el sector estatal y el privado como oferentes de programas de formación profesional. En Cuba, este proceso está orientado a garantizar la calidad de los egresados y el impacto de su actuación profesional, lo que reafirma su compromiso social y determina su trascendencia.

Por lo que, la **formación profesional del técnico superior** como proceso de transformación progresiva del sujeto en el ejercicio teórico-práctico de su desempeño laboral; a través del desarrollo y consolidación de sus funciones, tareas profesionales y modos de actuación, es una cuestión que requiere de nuevos constructos epistemológicos, que permitan elevar su cultura socio profesional y responder de manera efectiva a las exigencias de su ejercicio laboral.

Relacionado con el **desempeño laboral**, se considera válido analizar el criterio de Salas, R., Díaz, L., Pérez, G. (2012), Mazariegos, M. (2015); Cuello, R., Fructus, R., y Panduro, J. (2020); Pashanasi, B., Gárate, J., y Palomino, G. (2021); Sumba, R., Moreno, P., y Villafuerte, N., (2022); Caicedo, A. (2023); Bayser, S.(2023), entre otros, quienes afirman que el desempeño conduce a conocer, valorar y transformar el entorno; esto no solo se logra mediante la interacción social, sino en la interacción del

sujeto con el objeto en un contexto, con un objetivo establecido. El autor comparte esta idea, ya que se enfatiza, que el desempeño laboral conduce en el saber hacer, en la capacidad para acometer una actividad y se valora el dominio de los elementos fundamentales de la profesión, como vía para apreciar la eficiencia del profesional en su contexto.

En este sentido, la calidad del desempeño, unida e integrada a la calidad de los servicios profesionales, conduce a asumir la formación del desempeño laboral, no solo en los marcos puramente académicos, sino que lo vincula con la responsabilidad institucional y el compromiso social, como respuesta a las necesidades sociales; en un proceso activo y participativo de problematización constante, que dirige las acciones a desarrollar en los procesos continuos de formación y superación. Por tanto, para que exista un buen desempeño laboral es necesario en primer orden, ser competente y además tener en cuenta el estado de las condiciones personales y de trabajo existentes.

La formación del técnico superior implica, por ende, el conocimiento teórico como el práctico; de ahí, la necesidad de prestar atención a la concepción curricular de los programas de Ciclo Corto, que garantice la combinación de conocimientos, habilidades, destrezas, capacidades valores y actitudes para la comprensión de su actividad profesional específica. Ello supone una idea clara del papel que le corresponde a los colectivos docentes universitarios, a fin de garantizar la sistematización, profundización y actualización de los elementos teóricos y metodológicos que necesita el técnico superior para intencionar su desempeño laboral.

1.1.1 El proceso de gestión curricular en la Educación Superior de Ciclo Corto como expresión científico-metodológica del colectivo docente del programa de formación.

El **currículo**, como proyecto educativo que orienta el proceso de formación universitaria, debe ser expresión de objetivos socioculturales asignados por la sociedad a la educación superior (Sacristán, G. y Pérez, A., 2000). Este presupuesto resulta imprescindible para abordar la problemática curricular, ya que se considera que los currículos determinan la respuesta de la universidad a las necesidades

sociales. Este propósito establece que la construcción de los mismos tenga un carácter dialéctico y se sustente en una concepción didáctica particular, acorde con el modelo educativo con el que se comprometen; por lo que responden a las leyes y principios de esta concepción y se encuentran en constante transformación, a la par del desarrollo de la sociedad y el conocimiento.

En este contexto, Horrutinier, P. (2009) y Fuentes, H., Montoya, J. y Fuentes L. (2011) refieren que la formación de profesionales en Cuba contempla las dimensiones instructiva, educativa y desarrolladora; lo cual es de general aceptación en Cuba, pues se toma como base de la concepción didáctica sobre la que se construye el currículo al reconocer la necesidad de su carácter integral y transformador.

El documento central del currículo o plan de estudio universitario es el modelo del profesional, que condiciona los contenidos fundamentales y esenciales en conocimientos, habilidades, valores y valoraciones; como sistema, que se concretan en las disciplinas docentes, áreas y asignaturas (Fuentes H., Fuentes L. y Montoya, 2011). En este documento, se recogen las necesidades sociales de índole socioprofesional, que conforman el encargo social de carreras y programas de formación de Ciclo Corto y que son consideradas como problemas profesionales. Al decir de Cantor, J., y Altavaz, A. (2019), el modelo del profesional es la expresión pedagógica contemporánea de la actuación profesional y del encargo social para cada subsistema de la educación superior.

Estas concepciones se manifiestan en el subsistema de Educación Superior de Ciclo Corto a través del diseño de los planes de estudio por las CNPF. Se estructura por año académico, estableciendo que su duración mínima es de 2 años, aunque puede ampliarse hasta 3. Se organiza por períodos, en cada uno de los cuales se planifican determinadas asignaturas que siguen un orden de precedencia para mantener la secuencia lógica del conocimiento.

Además, desde su concepción se incorporan las prácticas laborales en las entidades de la producción y los servicios afines al programa de formación, así como otras actividades prácticas en instalaciones necesarias para su desempeño laboral. Dado que el proceso de formación responde a exigencias socioprofesionales, debe considerar las transformaciones que se producen tanto en el contexto nacional como internacional y al mismo tiempo, requiere que la universidad logre una estrecha relación con la práctica social y, en especial, con el entorno productivo y de servicios.

Sin embargo, esta investigación, al referirse a la gestión de un proceso universitario sobre la base de la responsabilidad social de esta institución con su contexto, refiere que la concepción y el modelo educativo con que se diseñan y gestionan los planes de estudio del subsistema de la Educación Superior de Ciclo Corto, resulta poco ajustada a las necesidades y exigencias reales de su desempeño laboral.

Los cambios de paradigma educativo por los que atraviesan las instituciones de educación superior en el mundo y Cuba, a tono con los propósitos del Objetivo 4 de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, evidencian que, a través de modelos educativos conductistas, como el modelo por objetivos, se logran los propósitos y habilidades profesionales que se demandan para la formación en el subsistema de carreras universitarias. Sin embargo, en la Educación Superior de Ciclo Corto, las aspiraciones profesionales y educativas que se les imponen a los técnicos superiores, imprimen dimensiones exacerbadas a sus tiempos y ritmos de formación.

El modelo educativo por objetivos o tradicional, se interesa por producir cambios en el rendimiento o la conducta de los estudiantes. Procede de definiciones de aprendizaje e influencia de las teorías conductistas (Segura, M., 2005; Zubiria, J., 2006; Carretero, M., 2016). Este análisis, induce a los colectivos docentes, a pensar analíticamente acerca de lo que están tratando de lograr como resultado del proceso de enseñanza aprendizaje.

No obstante, la tendencia internacional de los resultados de su aplicación en la educación superior, si bien impulsan al cumplimiento de propósitos y aspiraciones objetuales, demuestran una innegable uniformidad y trivialidad en los propósitos educativos. Existe, además, una estratificación de la enseñanza y el aprendizaje que no permite aprovechar las potencialidades del aprendizaje error y del conocimiento empírico para la atención a la diversidad y la inclusión educativa, resulta homogeneizador de propósitos colectivos y no impulsa las capacidades y habilidades prácticas diferenciadoras, lo que simplifica la predictibilidad de los resultados en la formación profesional (Bueno, C. y Fernández, J., 2016).

Además de acuerdo a las demandas de una educación universitaria, que debe responder a un modelo educativo que potencie el desarrollo socioeconómico, la producción de bienes y servicios y la creación de una cultura económica empresarial, justa e inclusiva, la concepción de este modelo resulta poco adaptable a la adquisición de habilidades profesionales individuales y a la diversidad de contenidos teórico-prácticos, resultados de una sociedad pragmática y tecnificada.

Lo expresado no significa que la universidad se pliegue a las exigencias de su entorno, de lo que se trata es de que, desde su papel de precursora del desarrollo, sea capaz de atender y satisfacer estas demandas, de forma transformadora a través de los planes de estudio y de su gestión; de forma tal que los egresados satisfagan las expectativas y necesidades de la sociedad. Por eso resulta tan importante valorar los criterios de los profesionales que laboran en el eslabón de base de la profesión, en relación con este propósito.

La **gestión** se considera como el proceso integrado de planificar, organizar, ejecutar, controlar y evaluar un conjunto de acciones decisorias en pos del alcance de una meta; sobresale su carácter consciente y su desarrollo a través del sistema de relaciones vigente en la organización, mediante la interacción entre los sujetos implicados (Torres, I., Fernández, E., y Rabell, L., 2010; Ortiz, M., 2013; Adalid, P., 2019; Hernández, E., Worosz, T., y Hernández, J., 2023; Ramírez, P., y et al., 2023).

En tal sentido, la gestión del proceso de formación realizada por los actores universitarios para alcanzar el cumplimiento de los objetivos previstos, requiere movilizar todos los niveles de la institución educativa para alcanzar los objetivos previstos con elevada calidad. Con respecto al currículo universitario, el mismo resume la acción de los docentes como responsables de la actualización de los planes de estudio, en consonancia con las necesidades de índole socioprofesional y del desarrollo socioeconómico. Sobresale así, su rol en la gestión didáctica del proceso de formación, concepto planteado por Horrutinier, P. (2006).

Esta gestión se efectúa a través del trabajo metodológico, el cual tiene un carácter sistémico, en busca de la integralidad; y también es flexible, pues sus formas y su contenido se adaptan a las necesidades del proceso. Sin embargo, a pesar de que en la Resolución 115/2022 se esclarece que el mismo es realizado por los sujetos que intervienen en él para satisfacer plenamente los objetivos formulados en los planes de estudio, esto no es aplicado de forma generalizada por los colectivos docentes.

En este sentido, es posible plantear que, en las actividades metodológicas, por lo general, solo participan profesores y no se considera la inclusión de los estudiantes y de los profesionales que desde las entidades del territorio contribuyen con la formación de estos estudiantes, a pesar de que la sistematicidad presupone la integración del componente académico, con el investigativo y el extensionista. Esto limita su carácter interactivo y sistémico y exige el reconocimiento de la necesidad de la investigación educativa, la planeación y contextualización de los planes de estudio y del desarrollo de las actividades científico-metodológicas.

Desde la teoría curricular, lo expuesto forma parte de la **gestión curricular**, que ha sido abordada por diversos autores, entre los que se destacan Lanfrancesco, G. (1998); Vidaud, I. (2004); Díaz, A.M (2014); Mendoza, N. (2019); Crespo, A., Mortis, S., y Herrera, S. (2021); Trujillo, M. (2021) y González, F., y Sande, P. (2023), que la consideran desde una perspectiva integradora, como un trabajo interdisciplinar, en el que deben participar todos los agentes educativos; sistémico, integrador,

totalizador, que “transforma la educación, cambia a los individuos y dinamiza el desarrollo sociocultural” (Ianfrancesco, G., 1998). Por su parte, vale desatacar el criterio de Díaz, M. (2012), quien la relaciona con el perfeccionamiento curricular y plantea que para lograrla es necesario “(...) recuperar el protagonismo de los actores, revisar los modos de gestión y generar condiciones internas”.

Los planteamientos anteriores corresponden a autores de reconocido prestigio en las Ciencias Pedagógicas y se consideran válidos y razonables; sin embargo, al abordar cómo concretar los mismos, es evidente la necesidad de contextualizarlos en relación con las condiciones objetivas en las que se desarrolla la formación profesional en Cuba. Así, la gestión curricular requiere que el comportamiento de los actores tenga como eje estructurador la responsabilidad social, entendida como el deber social de formar profesionales integrales, que generen cambios en la sociedad con sus conocimientos y valores a través de su participación activa en el desarrollo social.

La **gestión curricular universitaria** acrecienta la importancia de contextualizar entonces, la relación universidad-sociedad en el contexto territorial; en este sentido, se reconoce que, entre el currículo y el encargo social, existe una relación dialéctica que determina la pertinencia e impacto del proceso de formación de los profesionales. El docente universitario, por otra parte, es un gestor de transformaciones educativas con una influencia en el contexto social, lo que se hace realidad, al liderar el proceso de gestión curricular, desarrollado como un proceso de gestión de impactos en los marcos del trabajo metodológico, con la participación de estudiantes y empleadores.

Para lograr una gestión curricular efectiva de los programas de Educación Superior de Ciclo Corto, es preciso enfrentar entonces, el reto de la actualización permanente del encargo social y de los planes de estudio, lo cual requiere incorporar el principio de la flexibilidad, como fundamento de una renovada cultura universitaria (Avendaño, W. y Parada, A., 2013).

En consonancia con la política de perfeccionamiento continuo del sistema de educación superior en Cuba, los planes de estudio de la Educación Superior de Ciclo Corto, también son evaluados de manera periódica, en cuanto a su diseño y ejecución. Para ello debe tenerse en cuenta no solo el desempeño laboral de los egresados, sino también el criterio de los especialistas de las entidades empleadoras, así como las experiencias adquiridas a partir de la puesta en marcha del plan de estudio. En este sentido, se requiere entonces que este colectivo lidere, académicamente, un proceso de gestión curricular de nuevo tipo, con los atributos mencionados, y, por tanto, que desarrolle su capacidad para hacer posible la aceptación de los cambios sobre la base de la participación activa de los sujetos del proceso, para lograr el perfeccionamiento curricular, a tenor con sus necesidades. En este escenario es preciso también que los empleadores asuman la distinción profesional que les genera el compromiso socioprofesional con la formación de nuevas generaciones, lo que se manifiesta a través de su disposición y corresponsabilidad formativas.

Entonces, la participación del colectivo docente y de los empleadores, como sustento del proceso de gestión curricular universitario en los programas de Educación Superior de Ciclo Corto, orientado a contribuir de forma pertinente al desarrollo socioeconómico territorial, debe cambiar los nexos estructurales entre la universidad y la sociedad mediante el empleo de métodos acertados, que permitan un diálogo fluido, el desarrollo de la comunicación y la cooperación y, sobre todo, alcanzar la imbricación real de los actores en una gestión curricular participativa.

Sobre estos presupuestos, es posible gestionar la formación profesional con perfil laboral que reclaman los programas de Educación Superior de Ciclo Corto, lo que propiciaría una transformación de la gestión académica que se realiza en la universidad, hacia una gestión orientada a contribuir de forma pertinente al desarrollo socioeconómico territorial.

En resumen, para lograr una gestión curricular transformadora, que es lo que se requiere para perfeccionar el plan de estudio de este subsistema, en correspondencia con la necesidad de potenciar

la formación de habilidades teórico-prácticas con un perfil no lineal de los sujetos, es imprescindible propiciar, la participación de todos los actores involucrados. Este propósito es responsabilidad del colectivo docente de los programas de Ciclo Corto como líderes académicos del proceso.

1.1.2 La formación por competencias profesionales en la Educación Superior de Ciclo Corto.

Consecuente con el campo y objetivo del presente trabajo fueron revisados por el autor disímiles estudios (Fuentes, H., 2003; Forgas, J., 2005; Tobón, S., 2008; Barreto, A., Ruiz, S. y Blanco, G., 2008; Tejeda, R. y Sánchez, P., 2010; Ochoa, J., 2013, Bueno, C. y Fernández, J., 2016; Triviño, L., García, C., y Cevallos, J., 2019; Santos, A., y Martínez, I., 2020; Alonso, L., Larrea, J., y Moya, C., 2020; Almeida, J., 2021; Fajardo, C., 2021; Sánchez, A., Laguna, J., y Téllez, L., 2023; Durán, J., 2023) realizados en los últimos 10 años en relación con la formación de competencias profesionales en el contexto de la Educación Superior. Resulta necesario referenciar algunos de sus enfoques, debido a su expansión internacional en varias universidades y programas de formación, así como su incidencia en el contexto cubano, sobre todo en el área de las Ciencias Médicas y Psicológicas.

Según los investigadores Barreto, A., Ruiz, S. y Blanco, G. (2008) se debe comenzar por valorar si existe necesidad de la categoría **competencia**, o si simplemente se trata de un “concepto traído a las Ciencias Pedagógicas, con cierta popularidad transitoria”. En el mismo trabajo los autores dan por sentado, en sus conclusiones, luego de analizar la epistemología de la palabra y de la formación de competencias en sentido general, que “las competencias llegaron para quedarse”.

En el contexto empresarial la competencia es vista como el conjunto de conocimientos teóricos, habilidades, destrezas y actitudes que son aplicados por el trabajador en el desempeño de su ocupación o cargo, en correspondencia con el principio de idoneidad demostrada y los requerimientos técnicos, productivos y de servicios, así como los de calidad, que se le exigen para el adecuado desenvolvimiento de sus funciones. Este concepto no manifiesta de forma explícita el componente axiológico de las competencias.

Desde la perspectiva del diseño curricular se define la competencia como una estructuración didáctica de los contenidos del proceso docente educativo, en función de lo que el futuro profesional tiene que saber, hacer, ser y actuar en situaciones reales de trabajo, con un desempeño eficiente en su labor, visto desde el escenario académico, con la integración al sector productivo. Por su parte, esta última definición tiene como limitante que está planteada desde el currículo y no desde la actuación del estudiante⁵.

A su vez, este concepto está relacionado con el de modo de actuación del profesional. Sobre esto Barreto, A., Ruiz, S. y Blanco, G. (2008), refieren que es una abstracción que modela lo que la sociedad espera de un conjunto de sus integrantes, cuya competencia se expresa como resultado de su desempeño. Este análisis tiene el inconveniente de estar parcializado a una rama del saber y no incluye explícitamente los valores como uno de sus elementos componentes.

En los años que corren del siglo XXI, la mayoría de las investigaciones se refieren a los enfoques conductista, funcionalista, constructivista y socioformativo. Tobón, S. (2008) al referirse a las competencias, las define como procesos complejos que necesitan del desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes, para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento. Como referente también se asume la definición de Forgas, J. (2005), por considerar que contiene los elementos necesarios, y el enfoque integrador que supone el término competencia.

En cuanto al contenido de las competencias la mayoría de los autores coinciden en cuanto a los conocimientos, las habilidades y los valores. Estos tres elementos constituyen una constante en la casi totalidad de los trabajos estudiados. Estas características llevan a asumir en esta investigación,

⁵ Desde las Ciencias Psicológicas, las competencias son asumidas como una configuración psicológica compleja, que se manifiesta en la calidad de la actuación profesional del sujeto, y que garantizan un desempeño profesional responsable y eficiente (Alonso, L., Larrea, J., y Moya, C.,2020). Esta concepción se apoya en recursos personológicos e incluye las habilidades o procedimientos dentro de otros elementos componentes.

la definición de Ochoa, J. (2013) de las competencias, como “resultado del proceso de integración de un complejo sistema de conocimientos, habilidades, valores y componentes motivacionales que se expresan a partir del desempeño no lineal del sujeto, definibles en su actividad.”

Duran, J. (2023) sistematiza las definiciones anteriores y refiere que, en contraste, al enfoque por objetivos en el que el aprendizaje del estudiante se involucra en un proceso activo que tiene como finalidad la construcción de significados y la atribución de sentido a los conocimientos y experiencias, el enfoque basado en competencias se orienta hacia el aprendizaje vinculado con el ejercicio de la profesión. Desarrolla la capacidad de integrar y movilizar distintos tipos de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para resolver problemas, enfrentar situaciones y comprender la realidad presente en la vida personal, profesional y laboral.

Es visible como la definición del enfoque por competencias, es resultado de una integración y combinación de saberes, mediados por una gestión eficiente del proceso de formación. De ahí que no pueden verse alejadas las competencias, de su clasificación.

Tejeda, R. y Sánchez, P. (2010), tipifican las competencias como primarias, secundarias, diferenciadoras, de umbral, universales, de empleabilidad, interpersonales, sistémicas, entre otras. No obstante, al establecer parámetros de clasificación, se asume la aportada por Tobón, S. (2008)⁶, en la que establece tres tipos de clasificaciones, las cuales además se avienen con el propósito de la presente investigación.

Dentro de esta sistematización aportada por Tobón, S. (2008), la presente investigación se sitúa en las competencias profesionales básicas para el técnico superior, egresado de los programas de Educación Superior de Ciclo Corto, sobre la base de considerar los elementos de las competencias

⁶ Esta clasificación analiza las competencias, según su repercusión en los procesos globales como competencias laborales y competencias profesionales y según las exigencias del profesional; en competencias generales, competencias básicas y competencias específicas (Tobón, S., 2008).

profesionales en tres grupos fundamentales: elementos cognoscitivos, elementos prácticos y elementos axiológicos.

Las **competencias profesionales** y su formación, son parte del campo de acción de esta investigación. Para Fuentes, H. (2003) son la expresión didáctica de la profesión, que con carácter de invariante de contenido, se trae al proceso de formación del profesional para darle al mismo un contenido altamente profesional a partir de considerar las habilidades generalizadas, los núcleos de conocimientos, y los valores profesionales que le permiten al profesional actuar de manera creativa en la solución de los problemas más generales y frecuentes de su profesión.

Jaramillo, S., y García, M. (2011) sistematizan las investigaciones precedentes y asume que las competencias profesionales “son aquellas que permiten al individuo solucionar los problemas inherentes al objeto de su profesión en un contexto laboral específico, en correspondencia con las funciones, tareas y cualidades profesionales”.

Por su dimensión integradora, esta investigación asume los criterios de Fajardo, C. (2021) que sistematiza investigaciones anteriores (Tobón, S., 2008; Tejeda, R. y Sánchez, P. ,2010; Ochoa, J., 2013; Bueno, C. y Fernández, J., 2016) y caracteriza la competencia profesional como la cualidad humana que se configura como síntesis dialéctica del saber (conocimientos diversos), saber hacer (habilidades, hábitos, destrezas y capacidades) y saber ser (valores y actitudes), movilizadas en un desempeño apto a partir de las cualidades del sujeto, adaptable a un ambiente socioprofesional y humano acorde a sus exigencias profesionales.

Por otra parte, Ochoa, J. (2013) considera las **competencias profesionales básicas** como las propias de una sola profesión o profesiones afines, que expresan la identidad de la actuación del profesional y se corresponden con las características del perfil o modo de actuación, son inherentes a la actuación profesional con un carácter intransferible. En su integración deben ser identificadas por los gestores del proceso formativo y socializadas con los profesionales en ejercicio, relacionados con la carrera o

programa universitario. A la vez, las competencias profesionales básicas, son aquellas esenciales para el desarrollo de la profesión y sobre las que se sustentan las competencias profesionales específicas, también denominadas de la especialidad, las que estarían determinadas por las esferas de actuación del profesional.

En el contexto de la educación superior el uso del modelo educativo por competencias profesionales a nivel internacional, se ha convertido en una política de amplio alcance y movilidad. Permite el tránsito de los estudiantes, docentes y trabajadores entre los países, la articulación de los créditos académicos y el intercambio entre las universidades, además de que ha sido avalada por organismos internacionales que consideran relevante su impacto en los resultados de la formación profesional (UNESCO, OIT, OECD, ERASMUS, CEPAL⁷).

Entre los argumentos que autores como Ochoa, J. (2013); Santos, A., y Martínez, I. (2020); Alonso, L., Larrea, J., y Moya, C. (2020); Almeida, J. (2021); Fajardo, C. (2021), Durán, J. (2023) utilizan para explicar la relevancia de este modelo se señalan; aumento de la pertinencia de los programas educativos, dado que orienta el aprendizaje acorde con los retos del contexto social, comunitario, profesional, organizacional y disciplinar.

Refieren, además, la gestión de la calidad de los procesos, pues posibilita gestionar el aprendizaje mediante la calidad del desempeño y la evaluación que brinda la universidad; así como la promoción de la internacionalización como proceso estratégico y transversalizador de la dinámica universitaria. Los autores referidos, además, consideran que este enfoque, constituye una de las tendencias aplicadas actualmente en el mundo, para la búsqueda de un equilibrio entre formación y empleo.

⁷ Entre las organizaciones internacionales que reconocen las potencialidades del modelo de formación basado en competencias profesionales se encuentran: la Organización Internacional del Trabajo (OIT), Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD), el Esquema de Acción de la Región Europea para la Movilidad de Estudiantes Universitarios (ERASMUS) y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Mariscal, L., Cortón, B., y Céspedes, J. (2022) plantean que el enfoque por competencias profesionales forma parte de convenios regionales⁸ de carácter internacional, instrumentos auspiciados por la UNESCO, de carácter vinculante y a los que Cuba se encuentra suscrito, como parte de la intención gubernamental de mejorar, transparentar y reconocer los procesos de formación profesional que se desarrollan en el país. Además, en la Declaración Final de la III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES, 2018)⁹, se plantea la necesidad de formar profesionales competentes: “La flexibilización de los currículos es perentoria. Es necesario revisar las estructuras curriculares a fin de orientarlas por competencias, reducir los contenidos en la formación de pregrado y ampliar las oportunidades en postgrado”. Más adelante refiriéndose al rol de las universidades en el cumplimiento de la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible, refiere: “Las instituciones de educación superior serán responsables de egresar profesionales con competencias técnicas, profesionales y culturales para enfrentar los desafíos de la sociedad”.

En otro sentido, autores como Escudero, J. (2009) y Chimal, E. (2022), alertan sobre la utilización de la formación basada en competencias profesionales como una manera sutil de ajustar la educación universitaria a la globalización neoliberal, los intereses del mercado y a la exclusión social. Por el contrario, cualquier enfoque formativo en la educación superior en Cuba debe partir de la profunda esencia ética y humanista de la pedagogía nacional, en una sociedad inclusiva y humanista, que sustenta la relación de la educación superior con las necesidades del desarrollo económico y social del país, así como la formación de ciudadanos con altos valores profesionales.

⁸ Entre estos convenios se destacan: Convenio Regional de Reconocimiento de Estudios, Títulos y Diplomas de Educación Superior en América Latina y el Caribe (2019) y la Convención Global para la Homologación de Calificaciones de la Educación Superior (2019).

⁹ En correspondencia con los propósitos regionales de América Latina y el Caribe, en la Declaración Final de la Conferencia Mundial de la UNESCO (2022), se expone la necesidad de una educación superior inclusiva, que forme profesionales competentes al servicio de las necesidades sociales en cada país.

Asumir entonces, la formación por competencias profesionales debe partir de las tendencias de la naturaleza de los conocimientos en la época actual: saberes cada vez más extensos, preferencia por la especialización y la fragmentación, ritmo de producción acelerado, lo que provoca un aumento de la obsolescencia económica y productiva (Fajardo, C., 2021).

Los argumentos expuestos indican que la formación por competencias profesionales, debe favorecer la preparación de un profesional flexible, con una perspectiva del conocimiento como proceso constructivo, para lo cual la didáctica del proceso de enseñanza aprendizaje debe poner énfasis en los conocimientos esenciales, métodos activos y una evaluación que permita la valoración sobre la marcha del propio proceso.

En el ámbito internacional, la mayoría de los programas de Educación terciaria de ciclo corto, consultados por el autor, se sustentan en la formación por competencias profesionales (EURASHE, 2015, SITEAL, 2019, UTN, 2019, UNC, 2021, EURYDICE ¹⁰, 2021, UBA, 2022, UFRJ, 2023).

El hecho de que la Educación Superior de Ciclo Corto se imparta en una amplia variedad de escenarios como universidades, centros de educación postobligatoria, escuelas profesionales, centros de educación de adultos, etc., diversifica las formas de modelar y estructurar el proceso de formación profesional. Esto implica un mayor protagonismo de los actores y decisores del proceso de gestión curricular, para facilitar la formación de habilidades teórico-prácticas, así como favorecer desde la dimensión social, el desempeño laboral de sus egresados.

En el contexto latinoamericano, la formación universitaria en Ciclos Cortos, es una experiencia generalizada en países como México, Colombia, Chile, Ecuador, Venezuela y Brasil. En las instituciones de educación superior y otros centros creados al efecto para la formación de técnicos

¹⁰ En el informe de la Red europea de información sobre educación (EURYDICE, 2021) se subraya que tanto la tipología como el número de instituciones de educación superior presentan diferencias en los procesos de formación profesional de los técnicos superiores, sobre todo en los países del Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES).

superiores, se reconocen las competencias necesarias para acreditar y certificar a los graduados, aunque en algunos casos no distan de irregularidades en su cumplimiento e implementación.

Al margen de estas irregularidades, los autores referenciados anteriormente, reconocen que la aplicación del enfoque formativo por competencias profesionales, ha mostrado ser una robusta innovación en el diseño curricular, la creación diferenciada de los claustros, la evaluación, la internacionalización y la acreditación universitaria. Además, genera nuevas investigaciones e invenciones en los programas educativos, con resultados superiores al modelo educativo por objetivos, que aun predomina de forma conductista en la mayoría de las carreras universitarias.

Al valorar los elementos antes expuestos se considera que el enfoque por competencias profesionales puede desarrollarse en el proceso formativo del nivel de Educación Superior de Ciclo Corto, agregando en su concepción holística, los cambios que se están produciendo en el contexto internacional y nacional, en el que la universidad está llamada a establecer alianzas estratégicas con los territorios; desde sus centros universitarios municipales, responder a sus demandas y a la producción de bienes y servicios, atemperado con los avances científicos y tecnológicos que se introducen en las diferentes áreas del saber.

Por su diversidad, este resulta ser un tema controvertible, pues en la formación de pregrado cubana, no se aplica este enfoque en los programas de Educación Superior de Ciclo Corto. Vale señalar entonces, la necesidad de repensar el accionar de los colectivos docentes en función del perfeccionamiento de la formación profesional en este nivel educativo, que ponga el énfasis en realidad, en el desempeño con idoneidad y responsabilidad de los sujetos en un ámbito de colaboración.

La formación del técnico superior, para un puesto laboral específico, determina un modo de actuación inmediato y medible en su contexto de desempeño laboral, de ahí que esta investigación reconoce la significación de las competencias profesionales básicas, sobre la base de las experiencias

internacionales, como una alternativa viable, que garantice un desempeño laboral exitoso del profesional egresado de este nivel educativo.

1.2 Tendencias históricas del proceso de formación profesional en los programas de Educación Superior de Ciclo Corto y su gestión curricular.

La formación profesional de los técnicos superiores, requiere aún de un proceso de sistematización y profundización teórica, ya que existen muy pocos estudios referenciados sobre las características de su formación y la diversidad de formas que ha ido asumiendo a lo largo del tiempo, hasta su institucionalización en el contexto cubano (León, Y., Reiné, Y., y Aguilar, M., 2018; Miranda, M., Alba, D., y Pérez, L., 2019; Méndez, M., y Ramos, F., 2022; Vidal, G., Bravo, Á., y Senú, I., 2022). Aunque los autores citados anteriormente no periodizan de manera particular la evolución histórica de los técnicos superiores, si han estudiado el proceso de formación del profesional en las instituciones de educación superior, el cual ha sido valorado en esta investigación.

El análisis histórico de este proceso tiene su fundamento esencial en fuentes empíricas, incluyendo la revisión bibliográfica y documental. También, fue de gran valor la información obtenida a través de entrevistas realizadas a docentes de experiencia en el trabajo con este tipo de profesional; en los diferentes programas que se han aplicado en Cuba, así como las ofrecidas por representantes de OACE del municipio Santiago de Cuba que han estado inmersos, en diferentes contextos históricos, en la formación profesional de técnicos de nivel superior.

Cabe señalar, antes de analizar su impronta en el escenario cubano, algunos referentes internacionales necesarios, que evidencian la pertinencia de la aplicación de este tipo de educación en Cuba, así como las experiencias formativas, que resultan perentorias, para comprender las dimensiones con que se asume esta formación como parte del sistema de la educación superior.

El surgimiento de estos programas formativos constituyó una respuesta de los estados ante la incapacidad de los modelos universitarios existentes para recibir la creciente demanda de estudios

superiores. A lo que se le unió, las necesidades del sector empresarial y su demanda de funcionalidad de la educación superior con respecto a su adaptación a las condiciones del mercado de trabajo, lo que evidenció la necesidad de revisión de los modelos universitarios en busca de flexibilidad y adaptación de las ofertas profesionales y de la organización para atenderlas (UNESCO, 2019).

Los inicios de estos programas se remontan a Europa a partir de la década de los años 60 como señala Teichler, U. (2009). Los primeros modelos, fueron las «politécnicas» británicas, los Institutos Tecnológicos Universitarios (IUT) franceses y la *Fachhochschulen* alemana. Cada uno de ellos presentaban diferencias en no pocos sentidos, aunque en general compartían una serie de tendencias, entre ellas al decir de González, H. (2006), la incapacidad estatal de atender la creciente demanda de estudios superiores, la cual se integra con las necesidades del sector empresarial. De esta forma, aunque las necesidades y voluntades se encaminaban hacia una misma dirección, las respuestas institucionales no fueron las mismas, lo que se evidencia en la diversidad de denominaciones¹¹ que tuvo y tiene este tipo de educación.

Sin embargo, a pesar de que, en diferentes regiones del mundo, las denominaciones varíen, no será hasta 2006, que la CINE, la incluya en su lista de homologación internacional para la certificación de niveles educativos y la considere como Educación terciaria de Ciclo Corto, asumiéndola como el nivel inferior dentro de la clasificación de los niveles de la Educación terciaria o universitaria.

La Educación Superior de Ciclo Corto es hoy un tema central para las políticas públicas. Gracias a su rápido crecimiento en la segunda mitad del siglo XX y a la diversificación de la población estudiantil, se ha convertido en un importante factor de cambio social, de crecimiento económico y para la realización de objetivos colectivos de la sociedad (UNESCO, 2022).

¹¹ Entre las más comunes nomenclaturas que asume esta formación en las investigaciones pedagógicas y de las Ciencias Técnicas debemos destacar: Educación Superior de primer ciclo, Educación Superior no universitaria, Sector alternativo de la Educación Superior, Educación superior técnica, Educación superior profesional, Educación Superior de Ciclo Corto, entre otras

Además de las universidades tradicionales, se han establecido desde los inicios del 2000, múltiples instituciones de Educación terciaria no universitaria, promovidas por los gobiernos como una alternativa costo efectiva junto a las universidades, para contribuir a satisfacer la creciente demanda de educación superior (Lázaro, L., 2022).

En Cuba la evolución histórica de este tipo de formación, ha variado en cuanto a denominaciones y tiempos de formación, lo que implicó para el autor, una indagación exhaustiva de aquellos hitos, más relevantes en los que se ha manifestado la formación de técnicos de nivel superior hasta su conversión en un nivel educativo estatal. En correspondencia con lo anteriormente planteado, los indicadores tomados en cuenta para el análisis fueron:

- ✓ Contexto nacional en el que se implementan alternativas para la formación de técnicos de nivel superior.
- ✓ Comportamiento de la gestión curricular para la formación de técnicos de nivel superior.
- ✓ Perfeccionamiento del proceso de formación de profesionales de Ciclo Corto.

En tal sentido, se han determinado tres **etapas**:

- **Primera Etapa** (1960-2000): Formación emergente y coyuntural de profesionales de carreras cortas.
- **Segunda Etapa** (2001-2017): Actualización y adecuación curricular de técnicos de nivel medio superior e introducción de la formación de Ciclo Corto.
- **Tercera Etapa** (2018-2023) Institucionalización y perfeccionamiento de la formación de profesionales de Ciclo Corto.

A partir del estudio realizado, se sintetizan los aspectos más significativos relacionados con las etapas declaradas.

Primera Etapa (1960-2000): Formación emergente y coyuntural de profesionales de carreras cortas.

Desde la década de 1960 en las universidades de Las Villas y de Oriente se evidencian los indicios en la formación de los primeros profesionales en carreras cortas o sub-ingenieros, que fueron de mucha utilidad en la producción y los servicios, en un contexto de transformaciones sociales y económicas relevantes en el país, como parte de la política de nacionalizaciones (1960) y la Campaña de Alfabetización (1961). Estos procesos históricos generan en este contexto, la formación emergente de técnicos industriales y maestros, muchos de los cuales, fueron habilitados en períodos de 6 meses a 1 año, para enfrentar las actividades obreras básicas de la producción de bienes materiales y en el caso de los maestros, para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre todo de los contenidos del ciclo básico-propedéutico (Benítez, F. y Pich, B., 2018).

Por otro lado, la formación de otras especialidades técnicas en los centros de educación superior, dependió de factores coyunturales para su instrumentación, uno de ellos y que representa un hito para esta investigación, fue el proceso de nivelación para jóvenes estudiantes y trabajadores, que se desarrolla en la década de 1960 y del cual se derivó la formación de varias especialidades técnicas. En tales casos se incluyen, los peritos químicos, los azucareros, los hidrotécnicos, los agrimensores y los contadores públicos, por solo mencionar algunos de los más representativos. Estos programas permitían asimilar a los estudiantes que causaran baja de las carreras universitarias afines. (Francisco Pérez Miró. Profesor Consultante y Emérito de la Universidad de Oriente. Entrevista personal. Santiago de Cuba, 2021)

La mayoría de estos programas nacieron con la Universidad Central de Las Villas “Martha Abreu”, en 1952. En estos casos los programas eran de 4 años de duración y no se crearon solo para acoger las bajas del sistema educativo, sino para diversificar la oferta de carreras. El hidrotécnico y el maquinista azucarero, en su mayoría proveniente de los bateyes azucareros, fueron de las carreras cortas con resultados satisfactorios en el orden profesional y en sus esferas de actuación. Fungían como jefes

de turno de maquinista, dirigían a ingenieros mecánicos, entre otras responsabilidades administrativas, que demostraban su desempeño laboral.

Una de las instituciones que mayor número de técnicos de carreras cortas demandó, fue el Ministerio de la Industria Azucarera (MINAZ)¹². Este organismo, creado en un contexto de alza de los precios del azúcar en el mercado internacional y en el marco del impulso de la industria azucarera cubana, necesitaba de fuerza de trabajo calificada en corto tiempo, para cumplir con los planes quinquenales y anuales propuestos por la dirección del país y además aprovechar las potencialidades de la industria estatal, desde la diversificación de las producciones (Estrada, A., 2022).

En el caso de la formación de maestros emergentes, las experiencias fueron similares. El resultado generado por la Campaña de Alfabetización, condujo a la formación de maestros primarios y de nivel secundario. Estos especialistas, desarrollaron su formación en solo 1 año o en 6 meses, en algunas de las asignaturas o áreas de conocimiento de la educación general, sobre todo las Ciencias Sociales y Humanísticas.

La concepción de sus planes de estudio, se establecía de manera centralizada por el Ministerio de Educación y respondía a los conocimientos básicos de las Ciencias Pedagógicas, la Didáctica y del área del conocimiento de los especialistas. Sus acciones fundamentales estuvieron dirigidas a la Batalla por el Sexto y Noveno grado, a los cursos de seguimiento y superación obrera, escenario en el que asumen la creación de miles de aulas y escuelas en todo el país, especialmente en las zonas rurales y el inicio de la enseñanza especializada para limitados físicos (Arteaga, E., Arteaga, A. y Del Sol, J., 2022).

¹² La atención directa, que ofrecía el Ministerio de la Industria Azucarera (MINAZ), como organismo empleador, al proceso de formación de los maquinistas azucareros fue destacado en esta etapa. Partiendo del proceso de selección de los aspirantes, hasta su preparación por casi 1 año para poder acceder a la universidad. Luego de su ingreso a la institución, la misma los examinaba, certificaba y determinaba, las capacidades, conocimientos y cualidades de los profesionales para su desempeño. Uno de los ejemplos más representativos de su aplicación, lo representó el incremento de la demanda de estos especialistas, durante la zafra azucarera de 1970.

Con el impacto de la Segunda Revolución Educacional (1972-2000), se producen cambios en las instituciones formadoras, así como en la institucionalización de la formación de profesionales. En el caso de la formación de docentes, se destaca a partir de 1972, la creación del Destacamento Pedagógico “Manuel Ascunce Domenech”. En estos contingentes, se formaron miles de maestros con calificación intermedia de 10mo grado. Su formación se desarrolló en un plan de estudio concentrado, que les permitía adquirir en 5 años una formación básica; en correspondencia con su área del saber, al mismo tiempo que se desempeñaban como profesores de una asignatura en las escuelas.

Esta alternativa emergente fue aplicable para enfrentar el incremento desproporcionado de las matrículas en las educaciones Secundaria Básica y Preuniversitario, así como contribuir a la formación ciudadana y en valores de las nuevas generaciones. Con posterioridad estos jóvenes completaban su formación superior, durante 2 años más. (Rosa Espinosa Rodríguez, Profesora Titular y Consultante de la Universidad de Oriente. Entrevista personal. Santiago de Cuba, 2021)

En resumen, en esta etapa existe una insuficiente concepción de la formación de técnicos de nivel superior, debido a que la formación se concibe a partir de situaciones coyunturales y emergentes, lo que incide en la falta de sistematicidad en las acciones curriculares para el diseño, ejecución y evaluación de los planes de estudio que eran instrumentados, lo que limita el desempeño laboral de los egresados en el ejercicio de la profesión.

Segunda Etapa (2001-2017): Actualización y adecuación curricular de la formación de técnicos de nivel medio superior.

La Tercera Revolución Educacional, que se desarrolla en este período del 2001 al 2017, implicó una estrategia nacional impulsada por el Comandante en Jefe Fidel Castro Ruz, para incrementar las oportunidades de acceso, formación profesional y elevar la cultura general integral de la población, este proceso se enmarcó en el contexto de la Batalla de Ideas.

En la educación superior, el proceso de Universalización caracteriza a esta etapa, al ofrecerse nuevas oportunidades a jóvenes que, por distintos motivos hasta entonces, no habían podido cursar carreras universitarias y ponerse en contacto con el mundo académico. En este contexto la flexibilización otorgada para el ingreso a las carreras universitarias y la creación de sedes universitarias municipales entre 2006 y 2010, ascendió las matrículas de las carreras, sobre todo las del campo de las Humanidades y las Ciencias Sociales¹³.

En este escenario se revela la formación de Técnicos de Nivel Medio Superior, que se forman en las instituciones de educación superior del país y en otros organismos que en dependencia de sus demandas así lo consideraron¹⁴. Los cursos de Nivel Medio Superior, en los centros de educación superior, habilitados en un período máximo de 2 años, demostraron ser propuestas viables de los organismos para satisfacer sus demandas de fuerza de trabajo calificada, en las diferentes áreas del conocimiento. Se convirtieron en una experiencia formativa que garantizaba la continuidad de estudios, de aquellos estudiantes que, al concluir el Preuniversitario, no aprobaban los exámenes de ingreso a la educación superior o no deseaban esta continuidad de estudios.

Sin embargo, el diseño curricular, su instrumentación y la evaluación posterior de los planes de estudio elaborados por las entidades empleadoras que demandaban estos profesionales, respondía a exigencias profesionales de las carreras universitarias y no a los calificadores profesionales para los cuales se les habilitaba. Además, la calificación que se les otorgaba, no los diferenciaba de los egresados de la educación general. En la mayoría de los casos analizados, se evidencia que el egresado poseía dos calificadores de estudios vencidos, pero en ninguno de los casos los

¹³ En estas áreas predominaban los graduados de los diferentes programas de la Revolución, entre ellos los cursos de superación integral para jóvenes, que, si bien contribuyeron al incremento del capital intelectual de los municipios, no cubrieron la demanda de carreras técnicas y otras también necesarias al desarrollo local.

¹⁴ Entre los OACE que desarrollaron cursos de Nivel Medio Superior se incluyen el Ministerio de Educación, de Salud Pública, de la Agricultura, de la Industria Alimentaria, de Comercio Interior, el Banco Central de Cuba, entre otros.

caracterizaba como profesionales de un nivel superior intermedio. (Josefa López Ferrera, Profesora Titular de la Universidad de Oriente. Entrevista personal. Santiago de Cuba, 2020)

Estas incongruencias en la formación, evidencian la necesidad de institucionalizar este tipo de formación y generalizar la experiencia a los centros universitarios municipales, como práctica internacional, a partir de las potencialidades de su aplicación en función del desarrollo territorial.

Debido a que esta política requería la aprobación de la máxima dirección del país, después de iniciado el curso 2015-2016, en reunión efectuada en el Comité Ejecutivo del Consejo de Ministros, se acordó la creación de un Grupo de Trabajo Temporal, presidido por el MES y constituido por representantes de varios organismos nacionales (Velázquez, R., Fraga, D., Lau, F., 2022).

En este grupo se realizaron acciones encaminadas a la elaboración del proyecto de la política para la formación de técnicos superiores, se decidió identificar el nivel como Educación Superior de Ciclo Corto, en cuya denominación se mantuviera el nombre de “educación superior” con el cual se reconoce este subsistema en Cuba, seguido de los términos “de ciclo corto” que se utiliza en la CINE 5 de la UNESCO.

Se efectuaron además reuniones entre 2015 y 2016, en las que se adoptaron un total de 11 acuerdos, dirigidos al cumplimiento de compromisos por parte de los representantes de los organismos en el grupo. Los participantes ofrecieron sus valoraciones, opiniones y sugerencias, las cuales se tuvieron en cuenta en el perfeccionamiento del proyecto de documento base sobre la política. Cabe referir, que en las reuniones se analizaron varias experiencias internacionales y las que existían en cursos de formación de Nivel Medio Superior que se desarrollaban por algunos organismos en Cuba.

Este análisis derivó como resultado un Plan de Acción entre el Ministerio de Educación de Francia y el MES de Cuba, relativo a la cooperación conjunta mediante la ayuda y el asesoramiento, al naciente proyecto de la Educación Superior de Ciclo Corto. Paralelamente se continuó trabajando en distintas versiones del proyecto de documento base, hasta su versión final en 2016. Con posterioridad se hizo

la presentación del proyecto de documento, al cual se le ofrecieron valiosas opiniones, sugerencias y recomendaciones de los diferentes OACE y las carreras universitarias con perfiles afines, lo que permitió su perfeccionamiento.

En resumen, en esta etapa se transitó, de una concepción de la formación de técnicos de Nivel Medio Superior, con calificación profesional de nivel superior intermedio, hasta la concreción de una política estatal para la generalización de la experiencia formativa internacional de la Educación terciaria de ciclo corto. Esta alternativa, constituye una vía expedita para el incremento del acceso a la educación superior y para la formación de capacidades técnicas que respondan a las demandas territoriales y nacionales.

Tercera Etapa (2018-2023) Institucionalización y perfeccionamiento de la formación de profesionales de Ciclo Corto.

Luego de la socialización de la propuesta de política estatal y sus fundamentos, en el contexto del Congreso Internacional Universidad 2018, este año marco la legalización de este nivel educativo como parte del sistema de la educación superior cubana. Mediante el Decreto-Ley 359/2018, se aprueba la institucionalización del nivel de Educación Superior de Ciclo Corto como subsistema de la educación superior, siendo el MES el organismo rector de este nivel de formación. Posteriormente se desplegó un sistema jurídico que respaldará mediante resoluciones y decretos-leyes, lo establecido, entre ellos, los relacionados con el tratamiento laboral y el servicio social.

Paralelamente las comisiones nacionales de carreras universitarias, afines con el tipo de formación, se designan como encargadas del diseño de los planes de estudio, para cada uno de los programas de formación solicitados por los organismos, para iniciar en septiembre de 2018. En este sentido las primeras acciones se encaminaron a la elaboración de los documentos rectores sobre la base de los cursos de formación que ya se desarrollaban con Nivel Medio Superior e iban a ser transformados en Educación Superior de Ciclo Corto.

En este contexto, la creación de este nuevo nivel, se sustenta en la necesidad de la formación profesional para distintas ramas de la economía y los servicios en el país, en un escenario de acelerado envejecimiento poblacional. A ello se agrega, además, la importancia de aumentar los niveles de ingreso a la educación superior, al constituir prioridad para el país este tipo de nivel. Su concepción curricular se determina a formar personas para determinados cargos u ocupaciones laborales que requieren los organismos y que no demandan de un graduado universitario, pero sí de una formación superior al técnico medio (Velázquez, R., Fraga, D., Lau, F., 2022).

Se organizó y desarrolló en la etapa un taller con representantes de los organismos y las instituciones designadas como rectoras de los programas, encargadas de elaborar los diseños curriculares, además de otros organismos nacionales que habían mostrado el interés de incorporarse a partir del curso 2019-2020. De esta forma se efectuaron los actos de defensa pública de cada uno de los programas de formación para presentar y debatir los diseños curriculares concebidos por las comisiones, los cuales incluyeron como oponentes a los organismos empleadores, haciéndolos partícipes del proceso de gestión curricular del programa.

Entre los meses de junio y septiembre de 2018, se presentaron las nuevas demandas de los OACE a partir de necesidades nacionales, provinciales o territoriales para proponer programas de formación que puedan darles respuesta, a partir del curso 2019-2020. En la experiencia cubana, a diferencia de otras consultadas, no se crean nuevas instituciones que asuman estos programas de Ciclo Corto, sino que las universidades existentes las gestionan como parte de la oferta de formación que desarrollan sus facultades. Otra diferencia radica en que, los programas que se han diseñado e implementado abarcan áreas del conocimiento no solo tecnológicas, como había ocurrido en su mayoría en etapas anteriores, la diversidad de programas se amplió a las Ciencias Médicas, de la Cultura Física y el Deporte y a la formación de profesores para el nivel de Secundaria Básica, bajo el presupuesto de satisfacer las demandas que el desarrollo económico y social del país impone.

En el curso 2018-2019 se inició la implementación de esta formación, a través de modelos educativos por objetivos, aunque en el segundo semestre del curso 2019-2020 fueron interrumpidos los programas por la pandemia de la COVID-19, que afectó el desarrollo normal de todos los procesos universitarios. Para el curso académico 2022, el nivel educativo contaba con un reglamento organizativo del proceso docente y de dirección del trabajo docente y metodológico, que evidencia la atención y seguimiento del MES a sus propósitos y realidades formativas (García, W., y Zaldívar, R., 2022). Hasta el curso 2022, se aprobaron en Cuba 52 planes de estudio para las modalidades de curso diurno y curso por encuentros, y están previsto 8 nuevos programas para el 2023. Además, se graduaron más de 2500 estudiantes de los diferentes programas de formación (MES, 2023)¹⁵.

A pesar de estas ideas, aun se evidencia desde la gestión de los colectivos docentes y empleadores, la asunción de un modelo de formación del técnico superior, atemperado a las condiciones, contenidos y desempeño profesional de los egresados del subsistema de carreras universitarias, lo que limita las potencialidades de este, en el ejercicio laboral de su práctica formativa.

La implementación y puesta en práctica de este subsistema, implica un desafío real para el sistema de formación de profesionales, por constituir un nuevo nivel dentro de las universidades y otras instituciones de educación superior. Con los programas de Ciclo Corto, se ratifica que, aunque el graduado tiene como objetivo incorporarse inmediatamente al trabajo, el diseño de los programas y el accionar del colectivo docente y los empleadores para su perfeccionamiento, permitirá; asimilando también la mejor experiencia internacional, articular estos programas con las carreras universitarias afines permitiendo que los graduados accedan a cursos por encuentro, como parte de su continuidad de estudios. (Maribel Ferrer Vicente. Profesora Titular y Emérito y Vicerrectora Docente de la

¹⁵ Entre los programas de Ciclo Corto que se han abierto en los últimos cursos académicos por el MES se encuentran los de; profesores de Secundaria Básica, entrenador deportivo, tecnologías de la salud, aduana, administración de redes y seguridad informática, agricultura sostenible, turismo, metrología, trabajo social, industria química, administración tributaria, construcciones, agua y saneamiento, sistema de comercio, sistema jurídico y de los tribunales, del lenguaje de señas, electricidad y minas, entre otros.

Universidad de Oriente. Entrevista personal. Santiago de Cuba, 2022). También permitirá, recibir a aquellos estudiantes de carreras universitarias que hayan causado baja en primero o segundo año, para que terminen una profesión y accedan al trabajo (Velázquez, R., Fraga, D., Lau, F., 2022).

Este recorrido histórico del proceso de formación del técnico superior y de la gestión curricular para el diseño, puesta en práctica y evaluación del modelo curricular de esta formación, permite revelar el siguiente comportamiento tendencial:

- Desde una práctica poco sistemática y eminentemente empírica en la formación de técnicos de nivel superior, pasando por el reconocimiento de su protagonismo en el desarrollo socioeconómico territorial, hasta una concepción perfeccionada e institucionalizada como política educativa; pero que aún no aprovecha, suficientemente, sus potencialidades y desempeño laboral.
- Desde una limitada concepción de la formación profesional de técnicos universitarios, hacia un intento de preparación profesional y reconocimiento social por los claustros y empleadores, pero que aún no valora su experticia profesional y su contribución al desarrollo territorial en su contexto.
- Desde un proceso de gestión curricular coyuntural que se produce en las primeras etapas, que transita hacia un intento de contextualización de su desempeño laboral, hacia un enfoque curricular que pondera un modelo educativo conductista, similar a la formación de perfil amplio, lo que revela limitados niveles de sistematización de la praxis formativa del técnico superior.

En resumen, el análisis de las tendencias históricas evidenció un tránsito, en correspondencia con el proceso de desarrollo socioeconómico del país, por diversas concepciones formativas, que sustenta la necesidad de profundizar en nuevas relaciones que favorezcan una lógica en la gestión curricular.

1.3 Caracterización del estado actual de la formación profesional en los programas de Educación Superior de Ciclo Corto y su gestión curricular en la Universidad de Oriente.

La determinación de la situación actual del objeto y campo de la investigación se efectuó por medio de un diagnóstico fáctico para comprender, desde el punto de vista práctico, la existencia del problema científico identificado. Diagnóstico aplicado a los estudiantes y egresados de los programas de Educación Superior de Ciclo Corto de Técnico Superior en Comercio Sostenible, Técnico Superior en Agua y Saneamiento, Técnico Superior en Entrenamiento Deportivo y Profesor de Biología para Secundaria Básica y a sus colectivos docentes, directivos y metodólogos de la Dirección de Formación del Profesional en la Universidad de Oriente, de Santiago de Cuba. Además, fue aplicado también, a los especialistas de las entidades empleadoras de estos programas.

Las dimensiones e indicadores que permitieron calificar el desempeño laboral de los egresados, así como los criterios sobre el proceso de formación profesional en los programas de Ciclo Corto, fueron los siguientes:

- Valoración de la formación profesional del graduado. Conocimiento del modelo del profesional y contenido del programa. Desarrollo de habilidades profesionales en el contexto universitario y de la práctica laboral.
- Criterios sobre el enfoque teórico-práctico. Utilización eficiente de los contenidos teóricos en las actividades prácticas. Calidad en la ejecución de las acciones.
- Desarrollo ético y axiológico del graduado. Sus potencialidades y limitaciones.
- Motivación profesional del graduado y satisfacción de la entidad empleadora. Interés por la formación continua. Participación en acciones de innovación científico-tecnológica.

Esta indagación arrojó los siguientes resultados:

Las encuestas a los estudiantes se aplicaron en los cursos académicos 2020-2021 y 2021, en el marco del impacto de la pandemia de COVID-19, por lo que se tuvieron que asumir alternativas híbridas para

la obtención adecuada de los resultados del diagnóstico (Anexo 1), en la mayoría de los casos al concluir su período de práctica laboral, siempre y cuando las condiciones epidemiológicas así lo permitieron.

Estas encuestas revelaron que el 56 % no sabía identificar los problemas profesionales (lo que evidenció su desconocimiento del modelo del profesional), que durante las prácticas laborales contribuían de forma muy simple, por lo general, con la solución de algún problema relacionado con la profesión, elemento que hizo cuestionar la calidad de los programas referidos. Además, el 85 % de los estudiantes refirieron que la práctica en las entidades laborales, tenían una carga teórica muy elevada, cuya expresión se encontraba en las guías y su forma de realización, las cuales limitaban la adquisición de habilidades y capacidades profesionales (59 %). A partir de este último aspecto se procedió a la revisión documental de las guías de las prácticas preprofesionales y se pudo verificar que eran muy extensas e incluían multiplicidad de aspectos.

Se concibió el análisis documental de los planes de estudio de los diferentes programas de formación muestreados, así como las evaluaciones realizadas por los tutores de los estudiantes en las entidades empleadoras; lo que permitió corroborar las insuficiencias presentes en el proceso que se investiga. A continuación, se recogen los principales resultados, de cada una de las técnicas aplicadas. En el análisis del plan de estudio se evidencia su organización a través de un modelo por objetivos educativos, delimitando objeto de trabajo, modos y esferas de actuación, así como los objetivos generales que deben cumplimentar. En este último aspecto, las exigencias formativas que se presentan, superan en algunos casos los ritmos de preparación básica necesaria del técnico superior. No existen orientaciones metodológicas de las actividades a desarrollar en el programa, limitando las posibilidades de formación continua de sus egresados.

Se encuestaron a 20 egresados (Anexo 2), los cuales se encontraban insertados en algunos de los OACE del territorio santiaguero, entre ellos: Empresa Provincial "Aguas Santiago", Combinado

Deportivo “Antonio Maceo” del Consejo Popular Sueño, UEB Coopelia “Jardín de las Enramadas” y la Escuela Secundaria Básica Urbana “Alberto Fernández Montes de Oca”. Se realizaron, además, tres observaciones participantes en estos escenarios laborales de base del técnico superior (Anexo 7).

La observación participante y las encuestas arrojaron que el 45 % considera que las prácticas laborales no les permitieron formar y consolidar las habilidades profesionales que necesitaban para su desempeño laboral; mientras que el 76 % consideró no estar apto para promover acciones de innovación o creación de productos para la generación de bienes y servicios. Además, el 62 % valoró que la práctica laboral real distaba de lo aprendido en la universidad.

Además, se solicitó la opinión de los empleadores y sus especialistas, sobre el desempeño laboral de los egresados (Anexo 6). Con este fin se encuestaron 10 especialistas de las entidades referidas del municipio Santiago de Cuba y que han fungido como tutores de egresados durante su adiestramiento laboral; entre ellos 3 directivos. Estos profesionales manifestaron la necesidad de aumentar la interrelación con el programa, como una vía para comunicar los problemas que existían en sus entidades y sus necesidades de capacitación para enfrentar los mismos y mostraron disposición para participar en el proceso de formación de los estudiantes.

Sostuvieron, además, que los egresados, habitualmente, no evidenciaban habilidades innovadoras y creativas, incluso hasta del conocimiento básico de su área del saber, lo que demuestra poca motivación y liderazgo para desarrollarse en este campo de acción. Lo expresado determinaba que no les fueran asignadas tareas de responsabilidad en estas entidades a la mayoría de ellos (90%). En el caso del programa de Profesor de Biología para Secundaria Básica (78%) evidenciaron insuficiencias para la dirección y planificación del proceso de enseñanza aprendizaje, así como para la asunción de acciones y procesos escolares como el trabajo educativo y preventivo. El Técnico Superior en Comercio Sostenible (52%), reflejó limitaciones en las capacidades para asumir como mediadores entre productores y comercializadores, así como desde la habilidad de promoción de

exportaciones sostenibles desde sus entidades; como garantía para el acceso de las empresas cubanas al mercado externo. El Técnico Superior en Agua y Saneamiento (86%), evidenció limitados recursos teórico-prácticos para contribuir con el tratamiento y evacuación de aguas residuales, así como en el control de la infraestructura hidráulica para el abastecimiento de agua. El Técnico Superior en Entrenamiento Deportivo por su parte (93%), manifestó insuficiencias en la planificación teórica y en la ejecución práctica de las acciones que propician la práctica del fútbol y el béisbol en el Combinado Deportivo “Antonio Maceo”, lo que limita el ejercicio profesional competente que debe demostrar. Los directivos de estas entidades laborales de base, de nivel municipal y provincial respectivamente; Dirección Municipal de Comercio Interior, Dirección Provincial de Deportes, Educación Física y Recreación, Empresa “Aguas Santiago” y Dirección Municipal de Educación de Santiago de Cuba señalaron además como insuficiencia, los limitados conocimientos y habilidades profesionales de los egresados (67%). Además, refirieron la poca gestión para la solución de diferentes tareas y situaciones problémicas del ejercicio laboral, que surgen como parte de la dinámica cotidiana y de la actividad profesional (78 %).

Las opiniones expuestas evidenciaron que, en el modelo vigente para la gestión de los planes de estudio de los programas de Ciclo Corto, se queda sin considerar criterios provenientes del eslabón de base de la profesión, lo que cuestiona su efectividad y hace necesaria la búsqueda de un proceder más efectivo y sistemático para garantizar su pertinencia e impacto en la sociedad. Este elemento se ratifica, ya que el 100 % de los entrevistados manifestó la necesidad de acercar el proceso de formación a las entidades empleadoras, como una vía de actualización sistemática.

Estos aspectos corroboran que el proceso de formación no estaba cumpliendo con sus objetivos de graduar profesionales capaces de transformar este proceso de gestión socioeconómica territorial, ya que se reproducían sus insuficiencias. Lo expuesto requirió profundizar en los aspectos que caracterizaban la gestión curricular de los programas y su falta de pertinencia ante esta realidad.

Con el propósito mencionado, se desarrollaron entrevistas al 95 % de los miembros de los colectivos docentes de los programas, directivos de las facultades de Ciencias Económicas y Empresariales, Construcciones, Cultura Física y Ciencias Naturales y Exactas y a 2 metodólogos de la Dirección de Formación del Profesional, en el curso académico 2021 (Anexos 3, 4, 5).

A través de la aplicación de estos instrumentos se destacan deficiencias en el trabajo metodológico para la gestión del plan de estudio de la carrera, de forma particular en el trabajo científico-metodológico; y débil consideración durante el mismo, de la necesidad de potenciar el desarrollo de capacidades, destrezas y habilidades prácticas para el ejercicio profesional, en un período corto, que no implique simplificar o ajustar los contenidos del subsistema carrera, sino dosificar desde la esencialidad de la ciencia, los conocimientos teórico-prácticos básicos, que necesita el egresado de este nivel.

Los directivos y metodólogos refirieron, que si bien la experiencia en este tipo de formación de los colectivos docentes no es suficiente para asumir un perfeccionamiento sistemático del programa (75%), el accionar del colectivo pedagógico, ha sido insuficiente, sobre todo en el establecimiento de alianzas y convenios de trabajo con las entidades empleadoras, que propicie el desarrollo de habilidades prácticas para su desempeño. Además, afirmaron que la concepción del trabajo científico-metodológico no es integradora, se ajusta a los objetivos del profesional y no al desempeño inmediato y medible, que deben demostrar los estudiantes y egresados en el ejercicio laboral.

Lo anterior permite afirmar que, en estos colectivos de programa de formación, no se renovó el estilo de realización del trabajo metodológico a tono con el perfeccionamiento de la educación superior cubana, a pesar de que la actualización constante del modelo económico y social cubano, implique el ajuste o la creación de nuevos programas, lo que acrecienta la repercusión de las insuficiencias expuestas.

En resumen, el análisis integrado de los resultados, permitió delimitar la siguiente caracterización del estado actual del objeto y campo de la investigación.

- Insuficiente conocimiento de las necesidades formativas del profesional del nivel de Educación Superior de Ciclo Corto.
- Limitaciones en el trabajo docente y científico metodológico de los colectivos docentes de los programas de formación, para determinar adecuadamente los problemas profesionales con perfil laboral.
- Deficiencias en el proceso de formación profesional y en la gestión curricular de los programas de Ciclo Corto, que limitan el alcance de los objetivos del plan de estudio, al revelar insuficiencias en la integración de conocimientos para formar habilidades profesionales en los estudiantes.
- Limitada gestión curricular de los colectivos docentes, con enfoque de sistema, que implique considerar con profundidad los criterios de los actores territoriales, estudiantes y egresados.
- Insuficiencias en los resultados de la evaluación del desempeño laboral de los egresados, en las funciones y tareas a desarrollar declaradas en el plan de estudio, como resultado, entre otras causas, de las insuficiencias en su proceso de formación.

Estos elementos, por tanto, permiten corroborar que las causas fundamentales de las insuficiencias en el proceso de formación profesional del técnico superior, están dadas en la existencia de sesgos en sus prácticas pedagógicas y de gestión curricular, que reducen la efectividad de los procesos de planificación, organización, ejecución, control y evaluación. Los aspectos antes referidos, constituyen los referentes teórico-praxiológicos fundamentales que sustentan el proceso de formación profesional de estos programas, lo que evidencia la necesidad de perfeccionarlos, a partir de favorecer una lógica de la gestión curricular, basada en competencias profesionales básicas, que necesita el egresado de este nivel educativo para un mejor desempeño laboral.

Conclusiones del Capítulo 1

El análisis teórico-metodológico realizado ha permitido revelar las insuficiencias en el proceso de formación profesional de los técnicos superiores en Cuba, mediante el modelo educativo por objetivos, pues todavía no se reconoce la necesidad de potenciar, una coherente gestión curricular de los colectivos docentes y los empleadores en función de su desempeño laboral. Se reconoce la necesidad de revelar, una lógica de la gestión curricular por competencias profesionales básicas, como alternativa pedagógica para el logro de una articulación teórico-práctica en el ejercicio profesional.

El análisis de las tendencias históricas de los procesos de formación profesional en el marco de las relaciones universidad-sociedad y de gestión curricular de los programas de Educación Superior de Ciclo Corto, evidenció que los mismos han transitado, en correspondencia con el proceso de desarrollo socioeconómico del país, por diversas concepciones formativas. Por consiguiente, se sustenta la necesidad de profundizar en nuevas relaciones que favorezcan una lógica en la gestión curricular de los programas de Ciclo Corto, sobre la base de una práctica pedagógica que favorezca el desempeño laboral de sus egresados.

La caracterización del estado actual del objeto y campo de la investigación, encamina hacia la elaboración de una metodología para la gestión curricular de los programas de Educación Superior de Ciclo Corto, por competencias profesionales básicas, que tome en cuenta la relación dialéctica entre la pertinencia de los programas, las necesidades del desarrollo territorial, la participación eficiente de los actores del proceso y la formación de profesionales competentes, para contribuir a perfeccionar el desempeño laboral exitoso de los técnicos superiores y garantizar el cumplimiento de la misión de la universidad cubana con el desarrollo socioeconómico territorial.

CAPÍTULO II: METODOLOGÍA PARA LA GESTIÓN CURRICULAR DE LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE CICLO CORTO, BASADA EN COMPETENCIAS PROFESIONALES BÁSICAS

Introducción

En este capítulo se desarrolla la metodología para la gestión curricular de los programas de Educación Superior de Ciclo Corto, por competencias profesionales básicas, que se sustenta en los fundamentos teórico metodológicos analizados en el capítulo anterior. Además, se corroboran los resultados preliminares a través del método de criterio de expertos, un pre-experimento en uno de los programas de formación, así como el desarrollo de talleres de socialización con especialistas y empleadores, que evidencian las potencialidades de su instrumentación en la práctica educativa.

2.1 Metodología para la gestión curricular de los programas de Educación Superior de Ciclo Corto, por competencias profesionales básicas.

El perfeccionamiento de la formación profesional de los programas de Educación Superior de Ciclo Corto y su actualización sistemática, en correspondencia con las necesidades del desarrollo socioeconómico, debe convertirse en un objetivo permanente de las instituciones de educación superior del país. Entiéndase este proceso, cuando se desarrollen las habilidades, capacidades, conocimientos, valores y actitudes profesionales, que potencian un desempeño laboral, acorde con la solución inminente de las problemáticas de la producción y los servicios.

En este sentido, en los estudios pedagógicos cubanos, no han sido abordadas las competencias profesionales en la formación de técnicos superiores. Esta investigación, sin embargo, valoró los planes de estudio y modelos del profesional de otras experiencias internacionales (UTN, 2019, UNC, 2021, UBA, 2022, UFRJ, 2023) y aunque fueron valorados sus postulados, no se pudieron tomar como referentes. En la generalidad de los casos, se parten de fundamentos muy diferentes a los cubanos, en donde el mercado, juega un papel rector en la determinación de las políticas educativas, en otros

porque las clasificaciones de competencias asumidas no se corresponden con las que este investigador toma como base para su análisis, y posterior definición de las mismas.

En la educación superior cubana a través de varias investigaciones, como las de Fuentes, H. (2003); Tobón, S. (2008); Tejeda, R. y Sánchez, P. (2010); Bueno, C. y Fernández, J., 2016, referidas en lo fundamental a un currículo orientado a las competencias, se usa como recurso metodológico la relación dialéctica entre los problemas profesionales, el objeto de la profesión y el objetivo del profesional, los que se constituyen en una configuración de orden superior que expresa la profesión. Por tanto, las competencias profesionales emanan del análisis de esta relación.

Teniendo en cuenta lo anterior se delimitó para la identificación de las competencias profesionales básicas los siguientes pasos:

- definición, por parte del autor, de las competencias profesionales generales,
- valoración de las competencias profesionales básicas,
- reformulación de las competencias sobre los resultados del análisis de los colectivos docentes, con definición clara de unidades y elementos de las competencias básicas,
- aplicación del criterio de expertos, pre-experimento y talleres de socialización para la corroboración de la identificación realizada.

Esta metodología permitió al autor, la identificación de las competencias profesionales básicas del técnico superior.

En la identificación de las unidades de competencias profesionales se relacionan los problemas básicos de la profesión, determinados ya en los planes de estudios como los objetivos del profesional, y en la teoría pedagógica como funciones del profesional. La unidad de competencia constituye la célula del proceso formativo del profesional. Para Ochoa, J. (2013) la unidad de competencia es un conjunto de elementos de competencia que reviste un significado claro en el proceso laboral. Para

Santos, A., y Martínez, I. (2020), la unidad de competencia se entiende como un conjunto de elementos, cuyo resultado es expresado a través del desempeño profesional de un individuo determinado. Estas definiciones sirven de soporte para la identificación de las competencias profesionales básicas.

Como antes se había declarado, a partir del diagnóstico y la revisión de la documentación relativa al tema, es preciso identificar y medir las competencias profesionales básicas del técnico superior. A esta finalidad primero se deben definir las competencias generales y luego las básicas, para realizar la correcta derivación y diferenciación en cada una de ellas.

En cuanto a las **competencias profesionales generales** se determinaron las siguientes, partiendo del enfoque teórico-práctico con el que se asume la formación del técnico superior:

- Integra desde una adecuada preparación política e ideológica los fundamentos teórico-prácticos de su área del saber en vínculo con el ejercicio profesional.
- Organiza, ejecuta y promueve acciones de administración laboral en entidades de la producción y los servicios del sector estatal y no estatal.
- Domina el empleo de diversos lenguajes comunicativos (verbal, corporal, audiovisual, algorítmico, entre otros), con creatividad e independencia y los emplea como medio de expresión en diferentes contextos de interacción sociocultural.
- Aplica de manera progresiva e independiente las ventajas de las tecnologías de la información y las comunicaciones como herramienta de trabajo, en correspondencia con las particularidades de su ejercicio laboral e intereses individuales.
- Gestiona la solución de diferentes tareas y situaciones problemáticas del ejercicio laboral y toma decisiones responsables para el logro del bienestar colectivo y de su proyecto de vida.

Nótese que son competencias profesionales, que, salvo a la derivación utilitaria de una determinada área del conocimiento, pueden ser requeridas para cualquier tipo de profesional de este nivel.

Luego de haber identificado las competencias generales, es necesario relacionar, como se había expresado, el objeto de la profesión, los problemas profesionales y los objetivos generales del programa, definidos en el plan de estudio. De esta primera relación se extraen las **competencias profesionales básicas**, que serían las que se corresponden con las exigencias esenciales para un egresado de este nivel educativo y de las cuales además se determinan con claridad sus unidades y elementos correspondientes (Anexo 8).

- Domina y comprende la significación práctica de sus esferas de actuación profesional, manifestando una cultura laboral, económica y tecnológica para la solución de sus problemas profesionales.
- Interviene correctamente en la ejecución de acciones administrativas, así como en la regulación de acciones de cooperación profesional.
- Actúa de forma innovadora y creativa en la solución de sus problemas profesionales y en la identificación de las necesidades del ejercicio laboral.
- Ejecuta su contenido laboral con rigor teórico, eficiencia práctica y desempeño integral.

Estas competencias fueron valoradas, primeramente, por un grupo de expertos seleccionados, por el colectivo de docentes de los programas de Educación Superior de Ciclo Corto muestreados, así como por especialistas de las entidades empleadoras del territorio santiaguero, los cuales contribuyeron a la mejora de su redacción y a su adaptación de manera más flexible a las necesidades de sus entidades, por lo que son parte de las valoraciones colectivas realizadas.

Los elementos teóricos referidos y la formulación de las competencias profesionales generales y básicas que requiere este tipo de profesional, nos permitieron determinar una definición de **competencias profesionales del técnico superior**, entendidas como un conjunto de cualidades dialécticas resultado del proceso de integración de un complejo sistema de conocimientos,

habilidades, valores y motivaciones que se expresan a partir del desempeño laboral de los sujetos, acorde a su contexto y medibles en el ejercicio de su actividad profesional.

El análisis sistémico realizado y las definiciones y formulaciones aportadas, nos condujo a la estructuración de la propuesta metodológica, que favorece la gestión curricular de los colectivos de los programas de formación, para contribuir al desempeño laboral de los egresados del nivel de Educación Superior de Ciclo Corto.

La metodología es resultado de la interrelación de los actores universitarios (colectivos docentes, estudiantes, empleadores), como agentes de cambio para el perfeccionamiento curricular y del proceso de formación profesional, el plan de estudios y la acciones que refuercen la motivación y el desarrollo profesional. Su lógica expresa el alcance de las competencias profesionales básicas, al consolidar la integración de los procesos universitarios, sobre la base de la relación entre el rol transformador de los colectivos docentes y la sistematización curricular que se da como parte de su dinámica de desarrollo. Su sustento son los principios y relaciones que se derivan del modelo curricular de la educación superior cubana.

Por lo expresado, su elaboración se erige sobre el enfoque sistémico-estructural, ya que se concibe el proceso de gestión curricular para cada uno de sus componentes, así como las acciones que le aportan el carácter lógico-secuencial. Su eje integrador atraviesa por el carácter participativo y de liderazgo del colectivo docente y el desempeño laboral del técnico superior.

La metodología tiene como **objetivo general**: desarrollar una gestión curricular por competencias profesionales básicas, en la Educación Superior de Ciclo Corto, en correspondencia con las necesidades del desarrollo socioeconómico, a través del trabajo científico-metodológico de los colectivos docentes de programa y del resto de los actores involucrados en el proceso formativo (estudiantes y empleadores). Su representación gráfica se expone en la figura 2.1 (Anexo 9).

La metodología que se presenta está estructurada en 3 etapas y 6 procedimientos, la primera encaminada a la concepción curricular, en este caso establecer referentes en cuanto a las cuestiones teórico- metodológicas, que aseguren el diagnóstico y la caracterización. Además, permite consensuar un objetivo común y el compromiso de los actores con la transformación. La segunda dirigida a la organización metodológica y puesta en práctica de la gestión curricular. Finalmente, la tercera etapa está orientada a la evaluación de la gestión curricular que han desarrollado los actores y decisores del proceso de formación del profesional. A continuación, se explican cada una de estas etapas.

Etapas I: Concepción curricular.

Su **objetivo** es establecer referencias comunes en cuanto a las cuestiones teórico- metodológicas que se manejarán en el trabajo curricular. Además, permite consensuar un objetivo y compromiso común por parte del colectivo docente y el resto de los actores con el proyecto curricular que se está gestando.

Procedimiento 1: Diagnóstico de problemas y necesidades: El análisis debe ver en la necesidad social, no solo los problemas profesionales de hoy, sino los que se proyectan para el futuro con el perfeccionamiento de la formación de pregrado.

Acciones a realizar:

- Precisar y tomar conciencia de las necesidades sociales y profesionales que hay que satisfacer, así como de las demandas profesionales de calificación intermedia de las entidades del sector estatal y no estatal.
- Diagnosticar las insuficiencias de los planes y programas de estudio para dar respuesta a las demandas profesionales de la producción y los servicios.
- Comparar la información obtenida con la situación real que manifiesta el proceso de formación profesional de los diferentes programas; lo que se puede realizar mediante entrevistas a directivos, egresados y empleadores.

- Determinar las principales insuficiencias que manifiestan los técnicos superiores en el ejercicio de su desempeño laboral.
 - ❖ Diseñar y aplicar encuestas y entrevistas a los técnicos superiores, específica para cada área de trabajo.
 - ❖ Observación del desempeño de los técnicos superiores y las principales deficiencias que se aprecian.
- Diagnosticar la producción científico-académica del colectivo docente para dar respuesta a las demandas profesionales de la producción y los servicios y su impacto territorial.
- Diagnosticar el estado de la comunicación entre el colectivo docente del programa de formación y las entidades empleadoras del territorio.
- Diagnosticar el conocimiento del claustro acerca de la formación por competencias profesionales en la educación superior.

Para desarrollar el enfoque de formación por competencias profesionales los docentes deben dominar los aspectos esenciales del enfoque, tener la certeza de la posibilidad y la utilidad de su aplicación. Es necesario, entonces, determinar el nivel de conocimientos que poseen, para lo cual se recomiendan las siguientes técnicas:

- ❖ Observación participante: aporta valiosa información sobre el desempeño didáctico de los docentes, si favorecen un aprendizaje desarrollador acorde con lo esperado en el modelo educativo basado en competencias profesionales básicas.
 - ❖ Entrevistas individuales y grupales: válidas para en un ambiente democrático, constatar de primera mano el conocimiento sobre el enfoque de formación por competencias profesionales en la educación superior.
- Formular los problemas profesionales a los que se tiene que enfrentar el técnico superior.

A partir de la determinación de las necesidades sociales, el estado de desarrollo de la producción y los servicios y los avances que genera el desarrollo socioeconómico y cultural del país, se determina el problema profesional del programa de técnico superior, de manera que se logre una correcta contextualización de la profesión y un adecuado desempeño profesional.

- Extrapolar los problemas profesionales hacia el proceso pedagógico y determinar los problemas profesionales del programa de formación.

Procedimiento 2: Determinación de los componentes curriculares. Este proceder está dirigido a proyectar, a partir de los resultados del diagnóstico, los componentes que articulan el diseño curricular del plan de estudio de los programas de formación, así como la disposición formativa laboral y profesional, para el desarrollo de capacidades integradoras en los actores del proceso de gestión.

Acciones a realizar:

- Definir los objetivos que se deben alcanzar como parte del perfeccionamiento curricular.
- Establecer el perfil del profesional.
- Determinar el objeto de trabajo y modo de actuación profesional.

El objeto de la profesión es una categoría que designa la esencia de la actividad profesional, representada por el sistema donde se interrelacionan los componentes de los objetos, medios e instrumentos de trabajo. Lo conforma un sistema de medios y objetos de trabajo que permiten, a través de los procedimientos inherentes a la misma, producir o transformar bienes materiales o de servicios. Estos procedimientos se corresponden con el objeto de trabajo del técnico superior, y los modos de actuación de este profesional.

- Puntualizar las esferas de actuación en las que se desempeña el profesional.
- Determinar los objetivos generales del profesional.
- Precisar habilidades profesionales y valores específicos a formar.

- Establecer el mapa de los componentes curriculares con carácter generalizador.
- Proyectar el trabajo científico metodológico del colectivo docente.

Que existan los planes de trabajo metodológico del programa en correspondencia con el objetivo trazado. Programar actividades metodológicas para el estudio de experiencias internacionales, regionales y nacionales que asumen modelos de formación por competencias profesionales y capacitar a los actores en función de sus fortalezas y limitaciones.

- Proyectar la disposición formativa laboral y profesional de los empleadores, sobre la base de su implicación en la actividad de ciencia e investigación del área.

Procedimiento 3: Precisión de las competencias profesionales. En este proceder se produce la concreción de la formación de competencias profesionales generales y básicas; ya determinadas y formuladas y la proyección de las específicas, mediante un proceso de derivación gradual que permita la contextualización según las características de cada programa y plan de estudio. Para gestionar la formación de las competencias profesionales, desde la estructuración del modelo del profesional y el Plan del Proceso Docente, establecido por asignaturas y horas de práctica laboral, es necesario tener en cuenta:

Acciones a realizar:

- Determinar los referentes del proceso de formación para la selección de las competencias específicas del programa de técnico superior, a partir de las competencias profesionales generales y básicas.
- Planificar e identificar las competencias profesionales específicas y la concepción del proceso de enseñanza - aprendizaje de las asignaturas del plan de estudio.

Para que las competencias profesionales específicas sean logradas, han de ser incorporadas a las asignaturas del plan de estudio, como documento rector, es así que son conformadas, como parte del

macrodiseño curricular y como expresión didáctica del ejercicio profesional, cuyo contenido es traído al proceso de formación del técnico superior, a partir de concebir las habilidades generalizadas, los núcleos de conocimientos y los valores que posibilitan al técnico superior el enfrentamiento y la solución de los problemas profesionales más generales y frecuentes que están en la base de su profesión.

La determinación de las competencias profesionales específicas de cada programa, parten del trabajo y decisión de las Comisiones Nacionales de Programa de Formación, a propuesta de las instituciones formadoras, ya que son los que pueden, mediante un proceso de abstracción, valorar con precisión el nivel científico-técnico, prospectivo y confiable, para luego ser llevadas a la formación de dicho profesional. Estas se toman como eje curricular, de forma tal que puedan ser abordadas durante el desarrollo de las asignaturas del plan de estudio; sin embargo, todas las asignaturas deben contribuir a conformar estas competencias, que se forman a lo largo del programa.

Resulta importante señalar que los técnicos superiores actúan sobre un proceso tecnológico, de la producción y los servicios específico, determinando la transformación de los procedimientos con los cuales se desempeña laboralmente, provocando una nueva cualidad en la solución de los problemas profesionales.

- Identificar las interrelaciones que existen entre las competencias profesionales generales y las básicas, con las específicas.
- Comprender e identificar el papel formativo que cada asignatura asume para la comprensión y asunción de las competencias profesionales básicas.
- Establecer los posibles resultados de aprendizajes y los tipos de evaluaciones que se deben medir en cada unidad temática de asignatura, atendiendo a las competencias determinadas.

- Considerar las competencias profesionales específicas que se forman en un proceso sistemático al interactuar el colectivo docente, con los estudiantes y empleadores y su relación con el contenido de la profesión.
- Tener presente que las competencias profesionales revelan una articulación de la teoría con la práctica y demuestran el desempeño profesional.
- Lograr un aumento del nivel de actividad y complejidad en la enseñanza para propiciar el aprendizaje de los saberes que forman parte de cada competencia profesional específica.
- Buscar estrategias de enseñanza-aprendizaje que promuevan un aprendizaje integrador de varias asignaturas y áreas del conocimiento.
- Valorar el avance del estudiante en la medida que exprese logros evaluables y certificables en su aprendizaje, a la vez que evidencie el desarrollo de las competencias propias de cada programa.

Procedimiento 4: Construcción de la malla curricular.

Acciones a realizar:

- Determinación de las asignaturas que son regularidades en las mallas curriculares a nivel internacional y nacional. Realizar una valoración integral de los resultados de la comparación.
- Identificar las asignaturas, determinarlas y clasificarlas según su nivel de coincidencia. Luego agruparlas en asignaturas del currículo base, propio y optativo/electivo.
- Correlación general entre áreas de estudio del programa y las asignaturas. Establecer las áreas, las cuales se derivan de las esferas de acción en que se desempeña el profesional y posteriormente correlacionar de forma general las asignaturas con cada una de ellas.
- Integración de asignaturas en unidades y núcleos cognitivos, a partir de una valoración del significado de cada asignatura.

Establecer la primera relación general entre unidades temáticas, tomando como referente la correlación establecida entre las diferentes áreas. Se deben considerar además unidades de cierre de evaluación como concepción integradora, la cual se sugiere debe estar en los últimos períodos del 2do o 3er año.

- Validar los resultados obtenidos hasta aquí, para perfeccionarlos a partir de las consideraciones y experiencia de los colectivos docentes y empleadores.

Etapla II: Organización metodológica y curricular de la gestión por competencias profesionales básicas.

Su **objetivo** es sistematizar el accionar metodológico y organizacional del currículo propuesto por competencias profesionales básicas, sobre la base de la regulación curricular realizada por el colectivo docente, así como la socialización y debate de los resultados que contribuyen a la intervención y articulación curricular con los actores que intervienen en el proceso de gestión curricular.

Procedimiento 5: Ejecución del trabajo científico-metodológico para la gestión curricular.

Acciones a realizar:

- Conformar un colectivo de programa encabezado por un coordinador que logre la participación activa y reflexiva de los miembros de su colectivo en todo el proceso curricular (incluye en este colectivo a los docentes, estudiantes y empleadores y su imbricación en la construcción de la propuesta curricular)
- Integrar los presupuestos teórico-prácticos de donde se parte (inter y transdisciplinariedad, en el enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje), a través de un taller científico-metodológico que articule las experiencias internacionales con la propuesta de competencias profesionales específicas.

- Definir las necesidades de perfeccionamiento a observar en el orden didáctico, por el colectivo docente y los empleadores, sobre todo desde el escenario de la práctica laboral investigativa.
- Elaborar propuestas de perfeccionamiento, al currículo diseñado, aplicando las competencias profesionales básicas y específicas de cada programa de formación.

Estas propuestas deben incluir, modificaciones en los objetivos, contenidos, métodos y medios que se utilizan en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje de las asignaturas del plan de estudio. Además, podrá proponer la inclusión de otras asignaturas y escenarios para la formación, así como los mecanismos de evaluación y control, delimitando las competencias por asignaturas si fuese necesario.

- Efectuar sesiones de debate curricular, para presentar las propuestas y correlacionarlas con los objetivos trazados.
- Asegurar la planeación, adaptación, diseño y evaluación de los currículos elaborados para los programas de cada área, en correspondencia con las características del colectivo de programa, de los educandos, los recursos materiales y otras peculiaridades.
- Consolidar las acciones de perfeccionamiento curricular y proponer si el colectivo lo determina, nuevas acciones de mejora curricular.

Etapa III: Evaluación de la gestión curricular.

Esta etapa tiene como **objetivo** establecer el control y la evaluación para analizar los resultados y dificultades que se presenten durante la implementación. En ella intervienen los colectivos docentes y los empleadores como actores y decisores de la gestión curricular.

La evaluación de la metodología tiene dos momentos bien definidos, la evaluación del proceso o interna, y la evaluación externa o de impacto social, esta última será una evaluación a largo plazo

donde intervendrán todos los actores sociales del proceso y que valorará si se ha producido una modificación positiva de las insuficiencias determinadas en el transcurso de esta investigación.

Procedimiento 6: Evaluación curricular y de impacto.

Acciones a realizar:

- Evaluación de la propuesta curricular para el programa.

La propuesta por su dimensión y carácter flexible, adaptable a las circunstancias, puede ser sometida a diversas modalidades de evaluación, tanto por las entidades laborales que representan el eslabón de base, en cada programa y el resto de los agentes educativos que participan en la concepción del proceso, entre ellos los expertos de la Comisión Nacional de Programa de Formación, el colectivo docente y los OACE que constituyen empleadores directos de los egresados. Cabe señalar, que debido a la brevedad temporal con la que se han aplicado estos programas en el sistema de la educación superior cubana, no existe aún un patrón evaluativo para acreditar a los programas de Educación Superior de Ciclo Corto, sin embargo puede ser sometido a los criterios de expertos de la Junta de Acreditación Nacional del Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba (JAN) en la que se incluyen profesionales de amplia experticia científica, con posibilidades de aportación académica e investigativa a los desafíos de esta formación.

En este caso, la evaluación se realiza para valorar el grado de efectividad de la gestión curricular por competencias profesionales básicas propuesta por los colectivos de los programas de Ciclo Corto. Estos elementos en sus esencias son muy diversos y responden a aspectos de carácter procedimental relacionados con las características del currículo y su correspondencia con las exigencias del contexto laboral.

- Evaluación de las insuficiencias detectadas en su aplicación.

Luego de la aplicación de la propuesta debe procederse a tabular la información que permita valorar la funcionalidad del proceso y las insuficiencias que se hayan ido produciendo con respecto a las

previsiones iniciales tanto del diseño curricular, como de la planeación de las actividades científico-metodológicas de los colectivos docentes y los encuentros con empleadores, además, también debe analizarse las singularidades de las competencias específicas elaboradas, sobre la base de las competencias básicas, sus potencialidades y limitaciones, que pudieran implicar ajustes a la propuesta inicial y dada su flexibilidad, también la adaptación de las etapas a las situaciones coyunturales que se presenten.

- Evaluación del impacto.

En este indicador debe tenerse en cuenta la opinión de los estudiantes, el colectivo docente y los empleadores sobre la marcha del proceso formativo, así como el nivel de satisfacción que presenten los empleadores en relación con la calidad del desempeño profesional de los egresados. Los niveles relacionados con la evaluación descritos anteriormente, incluyen tanto aspectos internos como aspectos externos.

En resumen, la aplicación de la metodología facilitará el diseño, ejecución y evaluación de las competencias profesionales básicas para los programas de formación de la Educación Superior de Ciclo Corto, sistematizando la gestión curricular del proceso de formación de pregrado e influyendo positivamente en el desempeño laboral de los egresados.

2. 2 Valoración científico-metodológica de la propuesta a partir del método de criterio de expertos.

El método criterio de expertos, posee múltiples ventajas dentro de los métodos subjetivos de pronóstico. Su confiabilidad radica en que fomenta la creatividad, garantiza la libertad de opiniones sobre la base del anonimato y la confidencialidad, lo que posibilita a su vez, que el resultado de su aplicación se concrete en la valoración integral del mismo (Cruz, M., 2019). Su objetivo radica en elaborar pronósticos a largo plazo, referentes a posibles acontecimientos en varias ramas de la

ciencia, la técnica y la política, aunque también se utiliza en los estudios de mercado y las investigaciones educacionales.

Partiendo de su importancia para la corroboración preliminar de los resultados investigativos, se utiliza la variante Delphi¹⁶, que garantiza desde el anonimato de los expertos, un proceso intuitivo de retroalimentación confiable y controlada, que permitirá obtener una valoración científico-metodológica de carácter grupal, respecto al proceso de gestión curricular en los programas de Ciclo Corto, basados en competencias profesionales.

En este caso, la investigación busca evaluar la gestión curricular basada en competencias profesionales básicas de los colectivos de programas de formación de Ciclo Corto, se puso a consideración de los expertos, en un momento inicial, las competencias profesionales generales y básicas para que estos aportaran su valoración. Sobre esta base se reelaboró la propuesta sobre los elementos de competencias profesionales propuestos.

Se entiende por experto, tanto al individuo en sí como a un grupo de personas u organizaciones capaces de ofrecer valoraciones conclusivas de un problema en cuestión y hacer recomendaciones respecto a sus momentos con un máximo de competencia (Rodríguez, Á., y Pérez, M., 2023). En un primer momento se identificaron 20 posibles expertos. Los expertos han sido seleccionados a partir de los diversos procedimientos operacionales propios del método. Esta determinación inicial se hizo sobre la base de entrevistas simples realizadas en las facultades de la Universidad de Oriente donde se desarrolla la docencia de estos programas y la observación participante del autor, así como en las entidades empleadoras de la producción y los servicios.

¹⁶ La variante Delphi consiste en un procedimiento para confeccionar un cuadro de la evolución estadística de las opiniones de expertos sobre la temática. Su esencia radica en la organización de una comunicación anónima con vista a obtener un consenso general o al menos los motivos de las diferencias.

El total de sujetos seleccionados, estuvo compuesto por profesionales reconocidos por sus conocimientos y aportes científicos en general, así como profesores de las Facultades de Ciencias Económicas y Empresariales, Cultura Física, Construcciones y Ciencias Naturales y Exactas de la Universidad de Oriente. En el proceso de selección fueron considerados, como aspectos esenciales, los siguientes:

- Experiencia profesional vinculada con la formación de profesionales de su área del conocimiento.
- Experiencia en el proceso formativo de los técnicos superiores.
- Investigaciones realizadas vinculadas con la formación de técnicos superiores o de contenidos que contribuyan a su formación profesional.
- Grado científico, categoría docente y responsabilidades metodológicas en el área.
- Experiencia como trabajador en la educación superior.

El 75 % de los especialistas posee el grado científico de Doctor en Ciencias (15), de ellos 5 en Ciencias Pedagógicas, el 60 % ostenta el título académico de Máster (12), con una experiencia promedio entre 15 y 25 años en la docencia universitaria. De los especialistas seleccionados, el 100 % posee categoría docente principal. El 58% han ocupado responsabilidades docentes metodológicas o administrativas en la institución; metodólogos, jefes de disciplinas o directivos de las entidades laborales.

Luego de este momento inicial, a los posibles expertos se les aplicó un cuestionario (Anexo 10), con el propósito de medir su coeficiente de competencia (K), procedimiento que asume como criterio de medición su autovaloración. Se les pidió a los potenciales expertos, que fijaran su nivel de experticia entre uno y diez, en la que a uno le corresponde el nivel mínimo y a diez el máximo. Posteriormente debían marcar con una (X), según correspondiera al grado de influencias que cada una de las fuentes presentadas han tenido en sus conocimientos y criterios sobre el tema que se le sometía a

consideración. Las fuentes brindadas como alternativas fueron: análisis teóricos realizados, experiencia obtenida, consulta de trabajo de autores nacionales o extranjeros y el propio conocimiento del estado del problema.

Con estos datos el autor procedió a calcular entonces el coeficiente de competencia (K)¹⁷. Se tomaron como expertos, aquellos cuyo coeficiente de competencia osciló entre 0,5 y 0,8; o sea, $0,5 \leq K \leq 0,8$, coeficiente medio y 0,8 y 1,0; o sea, $0,8 \leq K \leq 1,0$; coeficiente alto. El procesamiento estadístico de los datos obtenidos indicó que el coeficiente de competencia (K) es alto en 14 de los posibles expertos, al tomar aquellos situados a partir de 0,8; y medio en 6 de ellos. Se consideraron como expertos 16 del total de los encuestados; los que se caracterizan por su elevada preparación científico-pedagógica (Anexo 11).

De estos definitivos 16 expertos, el 100 % (16) ostenta el título de Doctor o Máster, y 12 (75 %) acumulan más de 20 años de experiencia profesional, y el mismo porcentaje tiene experiencia en la docencia directa en pregrado. Los elementos señalados indican, que el conjunto de especialistas considerados expertos estaba en condiciones de emitir criterios y juicios de valor sobre la identificación realizada, y la elaboración de la metodología.

Para la aplicación del primer instrumento se les solicitó que realizaran una evaluación sobre la identificación de las competencias profesionales básicas del técnico superior, buscando conocer su valoración acerca de la pertinencia de cada una de ellas y la posible inclusión de nuevas competencias (Anexo 12). Después de la primera ronda, la identificación obligaba a un perfeccionamiento, según los señalamientos hechos por el grupo de expertos. Los mismos recomendaron valorar los contenidos de las competencias básicas y ajustarlas mucho más a las singularidades del desempeño laboral de este

¹⁷ A partir de la determinación del coeficiente de conocimiento (Kc) y el coeficiente de argumentación (Ka), su suma y división por dos [$K = (Kc + Ka) / 2$], permitió el proceso de discriminación que exige el método Delphi para la selección de los expertos.

tipo de profesional. A tono con lo anterior se perfeccionaron los contenidos de una de las competencias propuestas y se argumentaron sus elementos (3ra competencia), obteniendo en la segunda ronda la calificación de Muy pertinente.

A posteriori, se aplicó un instrumento, en el cual se le solicitaba realizar la evaluación del conjunto de etapas y acciones que conforman la metodología y la funcionalidad formativa de la misma (Anexo 13). Después de la primera ronda de juicios críticos en torno a la metodología, precisó de un perfeccionamiento, a raíz de los señalamientos hechos por el grupo de expertos. Dichos señalamientos estuvieron referidos fundamentalmente a que se evidenciara de manera más directa el proceso de gestión curricular de los actores que intervienen en la transformación curricular, aspecto que fue considerado Adecuado. Esto produjo una revisión a fondo de las acciones de la 1ra y 2da etapa de la metodología. Realizados los cambios pertinentes, se procedió a efectuar la segunda ronda, con cuyos resultados se calcularon las frecuencias absolutas acumuladas. Posteriormente, se construyó la matriz de frecuencias relativas acumuladas (probabilidades), para lo cual se dividió el valor que aparece en cada celda entre el número de expertos (16).

Por último, se determinó la distribución normal inversa a cada valor y se establecieron los puntos de corte para determinar la evaluación de los expertos a cada etapa y procedimiento (Anexo 14). Como se analiza en este caso, los expertos concuerdan con que las etapas 1 y 3 y sus procedimientos son Muy adecuadas, para el caso de la etapa 2 y sus procedimientos, existe consenso que la misma sea Bastante adecuada; por lo que la categoría que se le puede adjudicar a las acciones de la metodología para favorecer la gestión curricular de competencias profesionales básicas en los programas de Ciclo Corto es, Muy adecuada.

En consecuencia, con las evaluaciones anteriores, puede afirmarse que el procedimiento realizado aporta las valoraciones requeridas para sostener que los expertos consultados consideraron la identificación de las competencias profesionales básicas y la metodología de manera positiva, al

calificarla de novedosa, necesaria, y práctica, a la vez coinciden al señalar, que resulta viable su aplicación; sin menoscabo de las críticas y señalamientos vertidos en cada una de las rondas. Esta tarea constituyó un momento fundamental de perfeccionamiento de la metodología y en la búsqueda de un consenso que evalúa la pertinencia de la investigación.

2.3 Corroboración preliminar de la propuesta y de la viabilidad de su aplicación en la Universidad de Oriente.

Para la constatación de la eficacia de la propuesta metodológica a partir de su instrumentación parcial, fueron utilizados métodos empíricos recurrentes como entrevistas y encuestas, aplicadas en talleres de socialización con los participantes, así como en la toma de criterios de usuarios, especialistas y empleadores de los egresados, además se aplicó un pre-experimento en el programa de Profesor de Secundaria Básica de Biología, para constatar de manera preliminar los resultados de su aplicación. El pre-experimento de la metodología se aplicó en la Facultad de Ciencias Naturales y Exactas de la Universidad de Oriente, en el programa de formación de Profesor de Secundaria Básica de Biología, durante los cursos académicos 2021 y 2022. Su objetivo general fue evaluar las posibilidades reales para enfrentar el proceso de formación profesional del técnico superior, basado en competencias profesionales básicas.

Durante la primera etapa de la metodología, dirigida a la estructuración de la concepción curricular, se evaluó el nivel de preparación de los colectivos docentes, para enfrentar el proceso de gestión curricular por competencias profesionales básicas, proceso en el que además se incluyeron a los egresados y otros actores de las entidades laborales de base.

La preparación teórico-metodológica del colectivo docente del programa, de los egresados y empleadores que participaron del proceso de gestión, se desarrolló a través de actividades, que forman parte del Plan de Trabajo Metodológico del programa de formación. Entre los contenidos que fueron analizados a través de talleres y seminarios científico-metodológicos, se abordaron los estudios

comparados, para conocer las características de los modelos educativos de alcance internacional y regional para la formación del técnico superior, así como las características del enfoque por competencias profesionales y los procedimientos para su instrumentación en este subsistema de la educación superior.

Fueron valorados además en estos espacios de trabajo metodológico del colectivo del programa, los artículos, investigaciones de grado científico, entre otras producciones científico-académicas del colectivo, para dar respuesta a las demandas profesionales de la producción y los servicios.

Cada uno de estos espacios fue valorado de Muy Adecuado por los colectivos de docentes y empleadores, reconociendo la flexibilidad curricular que implica aplicar este tipo de modelo en la formación de técnicos superiores (89%), así como la vinculación directa de las competencias profesionales con el enfoque teórico-práctico que se aspira a desarrollar, para un adecuado desempeño laboral del técnico superior.

Para llegar a estructurar la concepción curricular de este programa, se determinó además por el colectivo, las necesidades profesionales que existen en el territorio santiaguero para la formación de profesores de Biología para la educación Secundaria Básica. Esta constituye una demanda creciente de la Dirección Municipal de Educación en Santiago de Cuba, debido entre otros factores, a la baja incidencia en la orientación profesional hacia carreras pedagógicas del área de las Ciencias Naturales, debido a su vínculo con las Ciencias Médicas, que provocan el éxodo de las matrículas de pregrado hacia estas carreras.

A partir de estas ideas, todo esto conllevó a determinar por el colectivo, a través de un taller de socialización, el problema profesional del programa y la determinación de sus componentes curriculares. Esta caracterización se conformó en los siguientes términos:

➤ **Problemas profesionales del Profesor de Biología para Secundaria Básica:**

1. La dirección grupal del proceso pedagógico, en general, y del proceso de enseñanza aprendizaje de la Biología, en particular, con un enfoque político ideológico y científico-humanista, en estrecho vínculo con el desarrollo de las potencialidades individuales de los estudiantes.
2. La dirección del aprendizaje de contenidos biológicos en estrecho nexo con la vida diaria, en función de asumir formas de pensar, sentir y actuar de acuerdo con los principios bioéticos que deben caracterizar al profesor de Biología.
3. La contribución a la educación ambiental y para la salud, así como a la formación de valores, actitudes y normas de comportamiento en los distintos ámbitos sociales, en correspondencia con el deber ser ciudadano y los ideales revolucionarios de la sociedad socialista cubana.
4. La utilización de los recursos tecnológicos en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Biología, en función de la formación de la personalidad de los alumnos.
5. El empleo de diferentes lenguajes comunicativos de forma eficiente, como recursos para su adecuado desempeño laboral.

➤ **Objetivos generales del profesional:**

1. Defender con su actuación, la política educativa del Partido Comunista de Cuba y del Estado, así como los principios y las normas de la ética profesional pedagógica.
2. Dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Biología, teniendo en cuenta la preparación de los alumnos para la vida, la cultura científica, la formación política e ideológica y la educación en valores, bioética, ambiental y para la salud, mediante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Biología en la Secundaria Básica.
3. Solucionar problemas profesionales que surjan en la dirección del proceso pedagógico y de enseñanza-aprendizaje de la Biología en la Secundaria Básica.
4. Demostrar el dominio del contenido del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Biología en función de una labor educativa eficaz, flexible e innovadora en la Secundaria Básica.

5. Orientar vocacional y profesionalmente a los alumnos de la Secundaria Básica, en particular hacia especialidades o profesiones que sean necesarias al desarrollo socioeconómico sostenible.

6. Demostrar una utilización adecuada, eficiente y pertinente de las diversas formas de comunicación y tipos de lenguaje, en articulación con los recursos tecnológicos audiovisuales y digitales, de modo que propicien una búsqueda constante y actualizada de la información.

➤ **Perfil del profesional: Objeto de trabajo:** el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Biología en la Secundaria Básica. **Esfera de actuación:** la educación Secundaria Básica. **Modo de actuación profesional:** educación de los alumnos, por medio del proceso pedagógico escolar, en general, y el proceso de enseñanza-aprendizaje, en particular, es decir de la Biología en la secundaria básica, dirigido a la formación de la personalidad de los alumnos. **Habilidades profesionales:** dirigir el proceso pedagógico y el de enseñanza-aprendizaje de la Biología en la Secundaria Básica; comunicar empáticamente los contenidos socioculturales, en general, y de la biología, en particular, en la Secundaria Básica y fundamentar desde las Ciencias de la Educación, la solución a los problemas profesionales. **Valores profesionales:** patriotismo, humanismo, profesionalidad pedagógica, responsabilidad, laboriosidad y solidaridad.

Además, fueron definidos también la fundamentación y caracterización del perfil profesional, los objetivos por año académico, así como los contenidos transversales de la profesión, que se articulan con posterioridad en las asignaturas que forman parte del plan de estudio. Cada uno de estos componentes curriculares, conformaron el mapa curricular del programa de formación (figura 2.2, Anexo 15), como resultado de una práctica pedagógica de construcción participativa, en la que el colectivo docente del programa, organizó y concibió, partiendo de las necesidades profesionales, la actividad curricular. Este intercambio se evaluó de Muy adecuado, pues demostró las potencialidades formativas del colectivo, de conjunto con los egresados y los empleadores para la construcción científico-investigativa de los resultados del programa.

En la determinación de las competencias profesionales del técnico superior, que permitirán la evaluación de su desempeño laboral, se realizaron dos talleres de socialización. El primero de ellos para determinar los referentes teóricos necesarios para la selección de las competencias profesionales específicas, a partir de las competencias profesionales generales y básicas, que fueron propuestas en la presente investigación. Con estas inducciones se caracteriza la formación profesional de técnicos superiores, en función de las exigencias sociales, permitiéndole al técnico desarrollarse con eficacia y competitividad en un contexto laboral, durante la solución de sus problemas profesionales.

El segundo taller estuvo dirigido a la evaluación de las competencias profesionales generales y básicas, así como las específicas establecidas por el programa. Para ello se les solicitó a los colectivos docentes y empleadores, evaluar las competencias en categorías discriminativas de Muy Adecuada-Adecuada-Poco Adecuada. Los criterios resultantes consideraron Muy Adecuadas las competencias propuestas debido a que responden a las exigencias medibles para este tipo de profesional, al desarrollar sus capacidades y destrezas laborales, en integración con la formación de valores, actitudes y comportamientos acordes con su desempeño laboral.

Con posterioridad se procede a la elaboración de las **competencias específicas del programa de Profesor de Secundaria Básica de Biología**, a partir de que revelen una articulación de la teoría con la práctica y demuestran un adecuado desempeño profesional. Quedando establecidas de la siguiente forma: 1- Competencia didáctica. 2- Competencia comunicativa. 3- Competencia para la orientación profesional. 4- Competencia en educación ambiental y para la salud. 5-Competencia tecnológica. 6- Competencia administrativa.

Con posterioridad se procedieron a determinar los conocimientos, las habilidades y los valores referidos a cada competencia, sus unidades y elementos, determinándose las asignaturas que son regularidades en las mallas curriculares y la correlación que se establece entre ellas, así como las potencialidades de integración y relaciones intermateria, entre las asignaturas, sus unidades y núcleos

cognitivos. Cada uno de estos procedimientos fue valorado de Bastante adecuado por el colectivo del programa de formación y permitió validar los resultados obtenidos, para su perfeccionamiento posterior, partiendo del enfoque sistémico con que se asume la metodología.

Para la organización metodológica y curricular, así como para la evaluación de la gestión curricular del colectivo del programa, se procedió a precisar la estructura y organización del plan de estudio del programa, el cual quedó estructurado a partir de los componentes referidos, como se aprecia en la figura 2.2 (Anexo 15).

Finalmente se procede a evaluar la propuesta metodológica en el colectivo del programa, teniendo en cuenta que desde las etapas anteriores se realizaron controles y evaluaciones, lo que permitió asegurar e identificar las acciones de perfeccionamiento curricular y proponer si el colectivo lo determina, nuevas acciones de mejora curricular.

Los talleres de socialización (2) para corroborar la pertinencia e impacto de la investigación, se realizaron con 20 docentes, 10 egresados, 10 empleadores (Anexo 16), su objetivo fue valorar la pertinencia y factibilidad de la metodología, por lo que implicó momentos para la evaluación y perfeccionamiento. En estos se recogieron opiniones de los docentes que imparten asignaturas del currículo base, propio y optativo/electivo y otros que son responsables de la práctica laboral en las entidades laborales. En los talleres se les entregó una copia del plan de estudio vigente y del que se propone, elaborado por el colectivo del programa, para valorar su nivel de satisfacción con el nuevo y los cambios que se pueden producir en el proceso formativo. Del debate se obtuvieron criterios que califican al proyecto de positivo (95%) y destacan la importancia de la vinculación de la universidad, a través del programa, con la comunidad y la sociedad en la gestión del conocimiento y la solución de las problemáticas locales, como lo es la atención de estos programas a las necesidades de la producción y los servicios en el territorio santiaguero, en particular la formación de docentes de las Ciencias Naturales.

De igual manera los egresados refirieron satisfacción con el perfeccionamiento de las habilidades profesionales y competencias profesionales básicas y específicas que se concibieron (98%), teniendo en cuenta que se consideraron ajustadas a las realidades del desempeño laboral de los egresados y reflejan el carácter integrador del estudio.

Se pudo evidenciar en general en estos espacios, que las competencias profesionales que se adquieren a través de un currículo; más participativo, inclusivo en la atención a la diversidad de aprendizajes, intereses, ritmos de asimilación, flexible en el logro de competencias profesionales básicas, en vínculo directo con las necesidades de la sociedad y de sus comunidades, tienen un mayor impacto en el desempeño laboral.

Además de articular un profesional que responda a las exigencias de su escenario laboral inmediato y ajuste sus exigencias de superación, en analogía con los problemas socioprofesionales que la dinámica cotidiana les impone a sus contextos de actuación.

La eficacia curricular de la propuesta se evidencia; de marcada manera, en el escenario comunicacional que deben afrontar los graduados a partir de las exigencias que inciden en la complejidad del profesional contemporáneo y que traspasan las fronteras de la oralidad y la redacción parafraseada. El contexto audiovisual y digital; sus multiformes alternativas, son el centro de las posibilidades reales de construcción de los nuevos conocimientos, de ahí que, en comparación con el currículo vigente, la propuesta de incorporar competencias tecnológicas a la formación del técnico superior, redundó en acertadas posibilidades de inserción a las dinámicas profesionales de carácter automatizado, por lo que fue enjuiciado en estos espacios con un 95%.

De manera similar fue posible constatar a partir de la aplicación de la metodología, que la incorporación de competencias profesionales básicas que aborden la necesidad psicosocial del trabajo en equipos, para perfeccionar la eficiencia laboral, es una potencialidad en reserva que poseen los recursos humanos y los fundamentos gnoseológicas de los programas de asignaturas (85%).

Por otra parte, las competencias profesionales básicas inciden en el desarrollo de un pensamiento crítico, reflexivo, innovador y resiliente que requiere el profesional a partir de los cambios intrínsecos de su especialidad, las demandas de organismos internacionales y las capacidades y posibilidades reales que poseen. De forma general, estos aspectos fueron reconocidos con el 85% y 93% respectivamente en comparación con los componentes curriculares que se exigen en el currículo vigente.

Los especialistas, que constituyen los empleadores del profesional; directivos, docentes, metodólogos, entre otros, concuerdan en el salto cualitativo que representa para el ejercicio de la práctica laboral, su aplicación y generalización (93%), ya que es posible, desde el liderazgo del colectivo docente, integrar los contenidos teórico-prácticos de la formación, al ejercicio profesional de otros especialistas. Consideraron además que la metodología que se brinda resulta novedosa y factible (97%), al facilitar y contribuir a la reflexión e indagación teórico-práctica, aplicando métodos productivos como parte de la actividad científico profesional. En general la metodología propuesta elevó la motivación profesional del colectivo del programa de formación por los procedimientos concebidos (98%).

Entre los principales impactos obtenidos con la aplicación de la metodología debemos destacar el reconocimiento del colectivo de programa, de que, con las competencias profesionales propuestas, se establece una relación con las demandas del eslabón de base, permiten una mayor calidad y eficiencia de los procesos formativos. El egresado del programa y su entidad laboral reconocen la calidad de la propuesta, para favorecer la experticia profesional, crítica, reflexiva, en la solución de los problemas del ejercicio de la profesión. Los consultados reconocieron la importancia de una eficiente gestión curricular del colectivo para la formación integral del nuevo profesional, desde un modelo educativo por competencias profesionales básicas. Además, las valoraciones derivadas de su instrumentación parcial en la práctica, permitieron determinar sus potencialidades y la pertinencia de la investigación, siendo socializados en eventos internacionales y publicaciones de máximo nivel.

Conclusiones del Capítulo 2

La metodología para la gestión curricular de los programas de Educación Superior de Ciclo Corto, por competencias profesionales básicas que se propone, se sustenta en una coherente articulación teórico-metodológica, a partir de revelar; su lógica, el alcance de las competencias profesionales en la consolidación de la integración de los procesos universitarios, sobre la base de la relación entre el rol transformador de los colectivos docentes y la sistematización curricular que se da como parte de su dinámica de desarrollo.

Dicha propuesta se sustenta en los principios y relaciones que se derivan del modelo curricular de la educación superior cubana a partir de las relaciones que se establecen entre los actores universitarios (colectivos docentes, estudiantes, empleadores), como agentes de cambio para el perfeccionamiento curricular y del proceso de formación profesional; por lo que deviene instrumento teórico-metodológico pertinente para el adecuado desempeño laboral de los egresados de los programas de Ciclo Corto.

El uso del método de criterio de expertos permitió reconocer el valor científico-metodológico de la propuesta para el perfeccionamiento curricular de los programas de formación de la Educación Superior de Ciclo Corto, basado en competencias profesionales básicas. Lo anterior se sustenta a partir de la aceptación y reconocimiento de la profundidad y rigor en la lógica del proceso de gestión.

Por su parte, la aplicación de la metodología propuesta en el programa de Profesor de Biología para Secundaria Básica permitió constatar su eficacia para perfeccionar la dinámica del proceso de formación profesional del técnico superior, a partir de revelar una transformación en los procedimientos metodológicos y didácticos de los colectivos docentes, egresados y la participación de los empleadores en la concepción curricular, desde una pertinente planificación, organización, ejecución y control del proceso de formación, que garantice un desempeño laboral exitoso acorde con las demandas del desarrollo socioeconómico del territorio santiaguero.

CONCLUSIONES GENERALES

1. La fundamentación epistemológica y praxiológica del objeto y el campo de acción de esta investigación, así como el análisis de su comportamiento histórico, evidenció las insuficientes referencias teórico-metodológicas para abordar el proceso de formación profesional del técnico superior, que no permite potenciar, desde el propio proceso formativo, un desempeño laboral pertinente en este nivel educativo. Estas limitaciones de la práctica formativa, fueron reveladoras de la necesidad de significar, desde su lógica, el alcance de las competencias profesionales básicas, en la consolidación de la integración de los procesos universitarios, sobre la base de la relación entre el rol transformador de los colectivos docentes y la sistematización curricular que se da como parte de su dinámica de desarrollo.
2. La metodología para la gestión curricular de los programas de Educación Superior de Ciclo Corto por competencias profesionales básicas que se propone, facilita la contextualización de los planes de estudio de este subsistema y la respuesta efectiva a las demandas de la producción y los servicios que impulsan el desarrollo socioeconómico en el territorio santiaguero, lo que influye en la formación de profesionales comprometidos y transformadores. De ahí que se convierte en un instrumento para sustentar el trabajo metodológico que realizan los colectivos docentes y empleadores, desde la flexibilidad curricular que caracteriza a este nivel.
3. Los aportes de la investigación fueron valorados y corroborados a través del método de criterio de experto, el pre-experimento y los talleres de socialización con docentes, egresados y empleadores, los que argumentaron la pertinencia y viabilidad de los mismos. La interpretación cualitativa de estos resultados, permitió corroborar la factibilidad de la propuesta como alternativa teórico-metodológica para el perfeccionamiento de los programas de Educación Superior de Ciclo Corto.

4. La gestión curricular desarrollada según la metodología expuesta, permitió la determinación de las principales insuficiencias en el desempeño laboral de los egresados de los programas de Educación Superior de Ciclo Corto, así como su participación en la solución de las mismas. De igual forma, dinamizó el trabajo metodológico del programa y elevó el liderazgo del colectivo docente en sinergia con la actuación participante de las entidades empleadoras; lo cual ha sido reconocido por los mismos actores y avala el impacto de la propuesta.

RECOMENDACIONES

- ✓ Continuar profundizando, debido a su novedad en el proceso de gestión curricular de los programas de Educación Superior de Ciclo Corto, de manera que el mismo se atempere a las tendencias internacionales y a la generación de nuevas oportunidades para el acceso a la educación superior.
- ✓ Proyectar investigaciones y acciones desde el trabajo metodológico, que permitan profundizar en la formación de competencias profesionales básicas y específicas en los subsistemas de carreras y programas de la educación superior cubana.
- ✓ Promover otras investigaciones que revelen las esencias del proceso de formación del técnico superior en Cuba, su adaptación al escenario socioeconómico cubano, su articulación con las carreras universitarias, el trabajo educativo y la formación de valores, la responsabilidad de los organismos empleadores con la formación, la tutoría, el tratamiento a las didácticas especiales en cada área del conocimiento.
- ✓ Proponer la socialización y generalización de la propuesta y de la investigación a otros programas de formación de Ciclo Corto de la Universidad de Oriente y del Ministerio de Educación Superior, para lograr una mayor contribución al perfeccionamiento de este nivel educativo.

BIBLIOGRAFÍA

1. ACIET (2016). *Reflexiones y Aportes de ACIET a la construcción de una política de educación terciaria en Colombia: Plan Decenal de Educación Terciaria 2016-2025 y Sistema Nacional de Educación Terciaria*. Bogotá. ACIET. <https://goo.gl/3PLfyJ>
2. Adalid, P. (2019). La gestión por procesos en la mejora continua de centros educativos. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, (88), 9. 67-70
3. Addine, F. (1997). *Didáctica y optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje*. IPLAC.
4. Aguilar, F. (2017). El currículo basado en competencias profesionales integradas en la universidad ecuatoriana. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16(31), 129-154. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243152008008>
5. Alianza Cooperativa Internacional. (1995). Los principios cooperativos del siglo XXI. *CIRIEC - España. Revista de economía pública, social y cooperativa*, (19), 37-39. <http://ciriec-revistaeconomia.es/wp-content/uploads/rev19-04.pdf>
6. Almeida Carranco, J.I. (2020). Las competencias profesionales del entrenador de deportes individuales. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 25(271), 111-125. <https://doi.org/10.46642/efd.v25i271.2692>
7. Alonso Betancourt, L. A., Larrea Plúa, J. J., y Moya Joniaux, C. A. (2020). Metodología para la formación de competencias profesionales en estudiantes universitarios mediante proyectos formativos. *Transformación*, 16(3), 544-566. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2077-29552020000300544
8. Alpízar M., Velázquez R. (2021). La universidad cubana, su desarrollo y acción en tiempos de COVID19. *Universidad y Sociedad*, 13(5)112-123. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2217>

9. Álvarez de Zayas, C. (1999). *El Diseño Curricular*. Editorial Félix Varela.
10. Amador Soriano, K. A. R. I. N. A., Velázquez Albo, M. A., y Alarcón Pérez, L. M. (2018). Las competencias profesionales del psicólogo desde una perspectiva integral. *Revista de educación y desarrollo*, 45(1), 5-14.
https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/45/45_Amador.pdf
11. Arellano Esparza, C. A., y Ortiz Espinoza, Á. (2022). Educación media superior en México: abandono escolar y políticas públicas durante la covid-19. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, (74), 33-52. <https://biblat.unam.mx/en/revista/iconos-revista-de-ciencias-sociales>
12. Arteaga Valdés, E., Arteaga Villavicencio, A. & Del Sol Martínez, J. L. (2022). La formación de profesores de matemática en Cuba: la Historia de la Matemática en el proceso formativo. *Revista Conrado*, 18(4), 351-357. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2823>
13. Asociación Internacional de Derecho Cooperativo (2020). *El principio cooperativo de educación, formación e información desde una perspectiva histórica y doctrinal*. [boletín no. 57]. AIDC. <https://doi.org/10.18543/baidc-57-2020pp133-145>
14. Avendaño, W. y Parada Trujillo, A. (2013). El currículo en la sociedad del conocimiento. *Educación y Educadores*, 16(1), 159-174.
<http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2006/3080>
15. Barreto, A., Ruiz, S. y Blanco, G. (2008). Necesidad y Utilidad de la categoría “competencia” en la ciencia pedagógica. *Revista Iberoamericana de Educación*. (45) 23-30.
16. Barrientos, C. (2016). *El formador de la Educación Superior Técnico-Profesional. Un análisis de los factores contextuales y competenciales que afectan su labor*. [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona]. Repositorio de la Universidad Autónoma de Barcelona. <https://www.ub.edu/web/portal/ca/>

17. Bastías-Bastías, L. S., y Iturra-Herrera, C. (2022). La formación inicial docente en Chile: Una revisión bibliográfica sobre su implementación y logros. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 229-250. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582022000100229&script=sci_abstract&lng=es
18. Bayser, S. E. (2023). Motivación y desempeño laboral en el personal de enfermería de una institución pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *Salud, Ciencia y Tecnología*, 2(1), 2-10. <https://www.medigraphic.com/pdfs/salcietec/sct-2022/sct221f.pdf>
19. Becerra Peña, D. L., Ruiz, J. G. R., y Moreno, P. G. (2023). TIC y educación superior en México: un análisis de productividad a nivel estatal. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 13(26). <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/1379>
20. Benítez Cárdenas, F., y Pichs, B. (2020). La Educación Superior de Ciclo Corto. Una alternativa viable para los centros universitarios municipales. *Las ciencias de la educación en el CEESA: XX años*, 110. <https://books.google.com.cu/books?hl=es&lr=&id=5xH8DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA110&dq=La+educaci%C3%B3n+superior+terciaria+de+ciclo+corto.+Una+alternativa+viable+para+los+centros+universit>
21. Benítez, F. y Pich, B. (2018). La educación superior terciaria de ciclo corto. Una alternativa viable para los centros universitarios municipales. *Revista Congreso Universidad 2018*, 7(4), 1-15. <http://www.congresouniversidad.cu/revista/index.php/congresouniversidad/index>
22. Bueno, C. R., y Fernández, J. T. (2016). Evaluación de competencias profesionales en educación superior: retos e implicaciones. *Educación XX1*, 19(1), 17-37. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70643085001.pdf>

23. Caicedo Pinda, A. M. (2023). Clima organizacional y su incidencia en el desempeño laboral [Tesis de Licenciatura, Universidad Politécnica Salesiana]. Repositorio de la Universidad Politécnica Salesiana de Quito. <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/24213>
24. Canel, M. (2022). *Gestión de gobierno basada en ciencia e innovación: avances y desafíos* [sesión de conferencia]. Congreso Internacional Universidad 2022, La Habana, Cuba.
25. Canel, M. (2023). *La gestión de la ciencia y la innovación en el sistema de la educación general en Cuba* [sesión de conferencia]. Congreso Internacional Pedagogía 2023, La Habana, Cuba.
26. Cantor Isaza, J. F., y Altavaz Ávila, A. C. (2019). Los modelos pedagógicos contemporáneos y su influencia en el modo de actuación profesional pedagógico. Varona, Revista Científico Metodológica (68). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1992-82382019000100019
27. Carretero, M. (2016). *Constructivismo y educación*. Editorial Paidós.
28. Castillo, Y. L., Herrera, Y. R., y Aguilera, M. J. A. (2019). La formación de profesionales universitarios en Cuba: exigencias del siglo XXI. Atenas, 1(45), 51-68. <https://www.redalyc.org/journal/4780/478058273004/html/>
29. Chávez, J. (2000). *Fundamentos de la Educación*. Editorial Pueblo y Educación.
30. Chimal Ruiz, E.E (2022). Las competencias en la educación: retos y posibilidades. Revista Universidad Abierta. Material en soporte digital. https://revista.universidadabierta.edu.mx/wp-content/uploads/2022/05/MODELO-POR-COMPETENCIASRUIZ_CHIMAL_.pdf
31. Consejo de Estado de la República de Cuba. (2018). *Decreto Ley No. 359 Del Nivel de Educación Superior de Ciclo Corto*. Gaceta Oficial de la República de Cuba, Edición Extraordinaria No. 59. <https://www.gacetaoficial.gob.cu/es/decreto-ley-359-de-2018-de-consejo-de-estado>
32. CRES. (2018). Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe 2018. CRES. <http://www.cres2018.unc.edu.ar/>

33. Crespo Cabuto, A., Mortis Lozoya, S. V., y Herrera Meza, S. R. (2021). Gestión curricular holística en el modelo por competencias: Un estudio exploratorio. *Formación universitaria*, 14(4), 3-14.
https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-50062021000400003&script=sci_abstract
34. Cruz-Ramírez, M. (2019). Un estudio sobre la distancia psicológica entre métodos de investigación educacional. El caso del método Delphi. *Luz*, 18(3), 29-42.
<https://luz.uho.edu.cu/index.php/luz/article/view/979>
35. Coll, C. (2009, 23 de septiembre). *Los enfoques curriculares basados en competencias y el sentido de aprendizaje escolar* [ponencia]. Congreso Mexicano de Investigación Educativa, Veracruz, México.
36. Colas Rodríguez, R. M.; Pérez-Labrada, B. R.; Catalá-Navarro, I. (2020). Estrategia para la formación del componente investigativo en los estudiantes del Técnico Superior del Ciclo Corto en la carrera de Enfermería. *Maestro y Sociedad*, (S1), 231–245,
<https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5297>
37. Cuadréns, A.M. (2016). Dinámica de la formación permanente del profesional que imparte Cultura Política [Tesis de Doctorado, Universidad de Oriente]. Repositorio de la Universidad Oriente.
<https://biblioceped.uo.edu.cu/home/index.php>
38. Cuadréns, A. M., Lasso, X. L., y Costafreda, O. S. (2020). Caracterización de los procesos universitarios desde su incidencia en la formación de la cultura profesional pedagógica. *Argonautas*, 10(15), 129-148.
<https://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/argonautas/article/view/62>
39. Cuadréns, A. M., Lasso, X. L., y Pérez, Y. G. (2021). La Formación Permanente del Profesor que Imparte Cultura Política desde la Perspectiva Científico-Integradora. *Revista de Investigación, Formación y Desarrollo: Generando Productividad Institucional*, 9(3), 29-41.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8273245>

40. Cuello, R. B., Fructus, R. C., y Panduro, J. D. A. (2020). El desempeño laboral desde una perspectiva teórica. *Revista de investigación Valor agregado*, 7(1), 54-60.
https://revistas.upeu.edu.pe/index.php/ri_va/article/view/1417
41. Delgado Yanes, N., y Pérez Jacinto, A. O. (2020). Principales demandas educativas por evaluar en la formación de profesionales en la Universidad de Artemisa, Cuba. *Virtu@lmente*, 8(1), 77-91. <https://journal.universidadean.edu.co/index.php/vir/article/view/2634>
42. Díaz Álvarez, M., Farradas López, O., Fundora Simón, R. A., y García González, M. (2022). Una aproximación a la evolución del trabajo metodológico en la Educación Superior cubana. *Revista Cubana de Educación Superior*, 41(1).
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142022000100023
43. Díaz, A.M. (2014). La gestión curricular de carreras universitarias en correspondencia con las necesidades del desarrollo territorial [Tesis de Doctorado, Universidad de Oriente]. Repositorio de la Universidad Oriente. <https://biblioceped.uo.edu.cu/home/index.php>
44. Díaz Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 1(1), 37-57.
<https://www.redalyc.org/pdf/2991/299128587005.pdf>
45. Díaz Villa, M. (2012). Currículum: debates actuales. Trazos desde América Latina. *[Con]textos*, 2(8), 21-33.
https://www.academia.edu/7182340/Curr%C3%ADculum_debates_actuales_Trazos_desde_Am%C3%A9rica_Latina
46. Durán, J. G. (2023). Realidades en la aplicación de los enfoques del Plan de Estudios 2018 para el logro de las Competencias Profesionales en la formación de licenciados en Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (47), 636-647.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/issue/archive>

47. Durán, J. G. (2023). Realidades en la aplicación de los enfoques del Plan de Estudios 2018 para el logro de las Competencias Profesionales en la formación de licenciados en Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (47), 636-647.
48. Dussel, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista Científica EFL-DGES Volumen*, 6(10). <http://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2020/08/Dussel.pdf>
49. Escalona, R. Z., Cruz, I. A., y Chelala, R. M. F. (2023). La cultura económica en la formación profesional del licenciado en educación, especialidad Construcción. *Didasc@ lia: didáctica y educación*, 14(1), 218-239.
50. Escudero Muñoz, J. M. (2009). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos Pedagogía Social. *Revista Interuniversitaria*, (16), 65-82. <https://www.redalyc.org/pdf/1350/135012677005.pdf>
51. Espinoza-Freire, E. E. (2018). La planeación interdisciplinar en la formación del profesional en educación. *Maestro y Sociedad*, 15(1), 77-91.
52. Estrada, V. y Benítez, F. (2010). La gestión del conocimiento en la nueva universidad cubana. *Revista Universidad y Sociedad*, 2 (2), 1-7. <http://www.ucf.edu.cu>
53. Estrada, A. V. (2022). Lecturas del tiempo. Una aproximación a la reestructuración azucarera cubana desde una perspectiva temporal. *Revista Temas: cultura, ideología, sociedad*, (98) 200. <https://temas.cult.cu/wp-content/uploads/2021/11/36-43-Vera.pdf>
54. EURASHE. (2015). Profile of professional higher education in Europe. EURASHE. <https://www.eurashe.eu/wp-content/uploads/2022/01/look-professiona-he.pdf>
55. EURYDICE (2021). *Informe de la Red europea de información sobre educación sobre la estructura de los sistemas educativos europeos*. EURYDICE-REDIE <http://blog.intef.es/inee/2021/04/09/la-estructura-de-los-sistemas-educativos-europeos-informe-de-eurydice-en-castellano/>

56. Fajardo, C. A. C. (2021). Gestión educativa y competencias profesionales directivas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(4), 6008-6018. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i4.755
57. Forgas, J. (2005). *Modelo para la formación basada en competencias* [sesión de conferencia]. Congreso Internacional Pedagogía 2005, La Habana, Cuba.
58. Fuentes, H. C. (2003). *Modelo curricular para la formación por competencias y créditos*. Universidad de Cundinamarca. Grupo de desarrollo e investigación.
59. Fuentes, H. (2009). *La formación por competencias en la Educación Superior. Consideraciones desde la formación integral cultural del ser humano*. Ediciones UEB.
60. Fuentes, H., Montoya, J. y Fuentes, L. (2011). *La formación en la Educación Superior desde lo holístico, complejo y dialéctico de la construcción del conocimiento científico*. Ediciones Oriente.
61. Gadotti, M. (2011). *Historia de las ideas pedagógicas*. Siglo XXI editores.
62. García, M. J. R., & Castillo, A. C. (2023). Formación profesional en Manejo Integrado de Áreas Marino-Costeras como propuesta académica desde la Sede del Sur de la Universidad de Costa Rica, 2023. *Estudios*. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/estudios/article/view/54311>
63. García Pedraza, L., García Ruiz, J. G., y Figueras Matos, D. (2018). Importancia de la educación cooperativa. Una experiencia cubana. *REVESCO. Revista de Estudios Cooperativos*, 129, 142-160. <https://doi.org/10.5209/REVE.62881>
64. García, W. B., y Zaldívar, R. V. (2022). Los nuevos retos de la Educación Superior Cubana. *Universidad y Sociedad*, 14(S6), 651-663. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/3496>
65. González, F. M., & Sande, P. M. (2023). Gestión del currículo: Hacia la consolidación de un perfil de competencias científicas en entornos educativos. *Cultura, Educación y Sociedad*, 14(1), 1-5. <https://revistascientificas.cuc.edu.co/index/search/authors/view?givenName=Freddy&familyNam>

[e=M%20%28Colombia%29&country=VE&authorName=Mar%C3%ADn%20Gonz%C3%A1lez%20Freddy](https://www.researchgate.net/publication/312222222)

66. González Hernández, W. (2016). La modelación como competencia en la formación del profesional informático. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 10(2), 59-71.
67. González Silva, H. J. (2006). Instituciones de Educación Superior «No Universitaria». En *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2000-2005. La metamorfosis de la Educación Superior* (pp.183-194). Editorial Metrópolis.
https://www.ses.unam.mx/curso2013/pdf/informe_educacion_superiorAL2007.pdf
68. Guadarrama, P. (2013). Papel de la educación superior en la superación de las barreras para la integración latinoamericana. *Revista Aportes para la Integración Latinoamericana*. Año XIX, 8299, 1-30. <http://www10.iadb.org/intal/intalcdi/PE/2014/14482.pd>
69. Gutiérrez Baffil, T., Rivera Pérez, S. J., Robaina Pérez, R., y Mijares Nuñez, L. (2019). Gestión de los procesos universitarios en el Centro de idiomas de la Universidad de Pinar del Río. *Revista Cubana de Educación Superior*, 38(1).
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0257-43142019000100021
70. Hernández Arteaga, I., Pérez Muñoz, C., y Rúa Castañeda, S. (2018). Intereses y perspectivas formativas en economía social y solidaria de los estudiantes universitarios. *CIRIEC-España, revista de economía pública, social y cooperativa*, (94), 91-121. <https://doi.org/10.7203/CIRIEC-E.94.12782>
71. Hernández, B. T., Recasens, J. R., González, O. L. P., y Ramírez, M. G. (2016). Gestión de los colectivos de años académicos en la educación superior cubana: tendencias históricas. *Academia y Virtualidad*, 9(1), 41-51. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5342706>

72. Hernández, E. D., Worosz, T. B., y Hernández, J. P. L. (2023). Retos de la gestión del proceso de profesionalización durante la formación de pregrado. *Mendive. Revista de Educación*, 21(2), 3054.
73. Hernández, Y. (2011). *Gestión Formativa Didáctico-Profesional del Docente Universitario*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Oriente]. Repositorio de la Universidad Oriente. <https://biblioceped.uo.edu.cu/home/index.php>
74. Horrutinier, P. (2006). *La universidad cubana: el modelo de formación*. Editorial Félix Varela.
75. Horrutinier, P. (2009). *La universidad latinoamericana en la época actual: tendencias, retos y propuestas innovadoras*. Editorial Educación Cubana.
76. Ianfrancesco, G. (1998). *Gestión curricular. Problemática y perspectivas*. Libros & Libros S.A.
77. Imen, P. (2021). Cooperativismo y Educación: Currículos democráticos. *Revista Idelcoop*, (235), 115-132. <https://www.idelcoop.org.ar/revista/235/cooperativismo-y-educacion-curriculos-democraticos>
78. Jaramillo, S. G., & García, M. O. (2011). Las competencias profesionales en la Educación Superior. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 25(3), 334-343. <https://www.medigraphic.com/pdfs/educacion/cem-2011/cem113k.pdf>
79. Jiménez, A. (2014, 13 noviembre). *Las carreras de técnico superior universitario, una experiencia de diseño curricular por competencias, bajo un enfoque de educación humanista* [ponencia]. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación, Buenos Aires, Argentina.
80. Jiménez, A. (2017, 22 de noviembre). *Los procesos formativos del técnico superior universitario. Un estudio de caso. Procesos de formación* [ponencia]. Congreso Nacional de Investigación Educativa, Ciudad de México, México.

81. Juárez Pulido, M., Rasskin Gutman, I., y Mendo Lázaro, S. (2019). El Aprendizaje Cooperativo, una metodología activa para la educación del siglo XXI: Una revisión bibliográfica. *Revista Prisma Social*, (26), 200-210. <https://revistaprismasocial.es/article/view/2693>
82. Larrea, E. (2014). El currículo de la Educación Superior desde la complejidad sistémica; algunas consideraciones para orientar el proceso de construcción del nuevo modelo de formación universitaria.
https://www.ces.gob.ec/doc/regimen_academico/propuesta_reglamento/presentacion%20plan%20excelencia%20luis%20vargas%20torres.pdf
83. Larraguivel, E. (2017, 23 de noviembre). *La expansión de la educación superior de ciclos cortos en México ¿un crecimiento institucional sin demanda? Política y gestión de la educación y su evaluación, la ciencia y la tecnología* [ponencia]. Congreso Nacional de Investigación Educativa, Ciudad de México, México.
84. Lasso León, X., Ferrer Vicente, M., y Martínez Almarales, Y. (2022). El diseño curricular por competencias profesionales en la formación del Técnico Superior. *Universidad Ciencia y Tecnología*, 26(112), 34-42. <https://doi.org/10.47460/uct.v26i112.543>
85. Lasso, X. L., Ferrer, C. M., y Villalón, A. M. C. (2022) Competencias profesionales en la formación del Técnico Superior, su gestión. *Ciencia y Educación*, (70), 95. <https://programa.cienciayeducacion.rimed.cu/trabajos/38Xavier%20Lasso%20Le%C3%B3n.pdf>
86. Lázaro Lorente, L. M. (2022). La UNESCO y los futuros de la educación superior hasta 2050. Por una ampliación del derecho a la educación que incluya a la educación superior. *Revista Española De Educación Comparada*, (41), 271–280. <https://doi.org/10.5944/reec.41.2022.33879>
87. León Castillo, Y., Reiné Herrera, Y., y Aguilar Aguilera, M. J. (2018). La formación de profesionales universitarios en Cuba: exigencias del siglo XXI. *Atenas*, 1(45), 51–68. <http://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/356>

88. León, I. G., González, M. D. L. C. B., Morejón, H. P., Méndez, G. R., & García, R. C. (2015). Gestión curricular de la carrera de Estomatología. Facultad de Estomatología de La Habana. 2008-2013. *EduMeCentro*, 7(1), 31-43. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742015000100004
89. Lorenzo Cabezas, Y., Mirabal González, Y., Marín de León, I., Pérez Martínez, J., Y González Garrido, R. (2022). Modelo de formación del profesional de Técnico Superior en Gestión y Desarrollo Cooperativo Agropecuario. *Cooperativismo y Desarrollo*, 10(3), 679-704. <https://coodes.upr.edu.cu/index.php/coodes/article/view/570>
90. Lucas, C. C. S., Wilfrido, A. A. C., Alfredo, L. P. L., & Javier, E. B. C. (2023). Proyecto de diseño de carrera de nivel técnico superior y equivalentes, carrera de tecnología superior en administración. En *Instituto de Investigaciones Transdisciplinarias Ecuador* (pp.129-148). Binario Editorial. <https://binario.com.ec/wp-content/uploads/2023/01/Libro-Investigacion-CIENTIFICA.pdf#page=129>
91. Malagón, L. (2006). La vinculación universidad sociedad desde una perspectiva social. *Revista Educación y Educadores*, 9(2), 79-93. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83490210>
92. Marín de León, I., Labrador Machín, O., y Mirabal González, Y. (2013). La Educación Cooperativa como eje central para la formación integral en el sector cooperativo. *Cooperativismo y Desarrollo*, 1(1), 55-66. <http://coodes.upr.edu.cu/index.php/coodes/article/view/32>
93. Mariscal San Martín, L. C., Cortón Romero, B., y Céspedes Acuña, J. E. (2022). Concepción pedagógica de formación de la competencia ética en el Técnico Superior en Enfermería. *Maestro y Sociedad*, 19(2), 689-702. <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/download/5543/5319>
94. Martillo Santander, E. (2011). *La actualidad pedagógica en el Ecuador*. Obtenido de: <http://www.buenastareas.com/ensayos/La-Actualidad-Pedag%C3%B3gica>

95. Martín, D. R. (2015). La formación docente universitaria en Cuba: sus fundamentos desde una perspectiva desarrolladora del aprendizaje y la enseñanza. *Estudios Pedagógicos*, 41(1), pp. 337-349. <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v41n1/art20.pdf>
96. Martínez, M. F. C., José, R. M. M., Lema, L. E. C., & Andrade, L. C. V. (2019). Formación por competencias: Reto de la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 25(1). <https://www.redalyc.org/journal/280/28059678009/28059678009.pdf>
97. Mateo Blanco, J. (1976). La formación cooperativa. *Revista Idelcoop*, 3(8/9). <https://www.idelcoop.org.ar/sites/www.idelcoop.org.ar/files/revista/articulos/pdf/76012206.pdf>
98. Mazariegos, M. I. (2015). Motivación y desempeño laboral. [Tesis de Licenciatura, Universidad Rafael Landívar de Quetzaltenango]. Repositorio de la Universidad Rafael Landívar de Quetzaltenango. <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/53829399/Sum-Monica-libre.pdf?1499793186=&response-content>
99. Méndez, M. F., & Ramos, F. L. H. (2022). Análisis histórico del proceso de formación del logopeda en Cuba. *Universidad y Sociedad*, 14(S5), 87-97. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/3274/3215>
100. Mendoza, N. J. A. (2019). Gestión curricular desde la visión del docente como constructor de currículo. *Red de Investigación Educativa*, 11(1), 9-22. <https://revistas.uclave.org/index.php/redine/article/view/1989/1069>
101. Ministerio de Economía y Planificación. Cuba. (2019, diciembre). Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social hasta el 2030: Visión de la Nación, Ejes y Sectores Estratégicos. <https://www.mep.gob.cu/es/pndesods-2030/plan-nacional-de-desarrollo-economico-y-social-2030>
102. Ministerio de Educación Superior. (2017). *Documento base para el diseño de los programas de estudio de la Educación Superior de Ciclo Corto*. Material en soporte digital.

103. Ministerio de Educación Superior. (2018). *Plan de Estudio. Nivel de Educación Superior de Ciclo Corto. Profesor de Biología para Secundaria Básica*. Material en soporte digital.
104. Ministerio de Educación Superior. (2019). *Plan de Estudio. Nivel de Educación Superior de Ciclo Corto. Técnico Superior en Comercio Sostenible*. Material en soporte digital.
105. Ministerio de Educación Superior. (2019). *Plan de Estudio. Nivel de Educación Superior de Ciclo Corto. Técnico Superior en Agua y Saneamiento*. Material en soporte digital.
106. Ministerio de Educación Superior. (2019). *Plan de Estudio. Nivel de Educación Superior de Ciclo Corto. Técnico Superior en Entrenamiento Deportivo*. Material en soporte digital.
107. Ministerio de Educación Superior. Comisión Nacional de Carrera Contabilidad y Finanzas (2022). *Informe de evaluación del programa de formación de la Educación Superior de Ciclo Corto. Técnico Superior en Comercio Sostenible*. Material en soporte digital.
108. Ministerio de Educación Superior. Comisión Nacional de Carrera Ingeniería Hidráulica (2022). *Informe de evaluación del programa de formación de la Educación Superior de Ciclo Corto. Técnico Superior en Agua y Saneamiento*. Material en soporte digital.
109. Ministerio de Educación Superior. Comisión Nacional de Carrera Cultura Física (2022). *Informe de evaluación del programa de formación de la Educación Superior de Ciclo Corto. Técnico Superior en Entrenamiento Deportivo*. Material en soporte digital.
110. Ministerio de Educación Superior. Comisión Nacional de Carrera Educación en Biología (2022). *Informe de evaluación del programa de formación de la Educación Superior de Ciclo Corto. Profesor de Biología para Secundaria Básica*. Material en soporte digital.
111. Ministerio de Educación Superior. (2023). *Informe de la Dirección de Pregrado del MES para el Consejo de Dirección Ampliado del MES en el mes de febrero de 2023*. Material en soporte digital.
112. Ministerio de Educación Superior. (2018). Resolución No. 98. *Establece la definición del Nivel de Educación Superior de Ciclo Corto*. Gaceta Oficial de la República de Cuba, Edición

Extraordinaria No. 59. <https://www.gacetaoficial.gob.cu/es/resolucion-98-de-2018-de-ministerio-de-educacion-superior>

113. Ministerio de Educación Superior. (2022, 21 de noviembre). Resolución No.115. *Reglamento organizativo del proceso docente y de dirección del trabajo docente y metodológico para el nivel de Educación Superior de Ciclo Corto*. Material en soporte digital.
114. Mirabal, D. G., y Caballero, G. E. A. (2015). Procedimientos didácticos en la concepción de la tutoría científico-investigativa en la formación inicial del profesional de la Educación en Cuba. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*. 8(1), 11-22. http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol8_1/8_1_2.pdf
115. Miranda Lena, T. (2011). El modo de actuación profesional y su formación en las carreras pedagógicas. *Varona*, (53), 24-28. <https://www.redalyc.org/pdf/3606/360635575004.pdf>
116. Miranda Lena, T. D. C., de la Torre Blanco, E., y Reinoso Cápiro, C. (2022). Nuevos derroteros en la formación universitaria del profesional de la educación cubana. *Revista Cubana de Educación Superior*, 41. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142022000400021&lng=pt&nrm=iso
117. Miranda Molina, M., Alba Bermúdez, D., & Pérez Navarro, L. (2019). La formación del licenciado en historia de la Universidad de Cienfuegos: una experiencia pedagógica. *Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo*, (junio). <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/06/formacion-licenciado-historia.html>
118. Montoya, J. (2005). *La contextualización de la cultura en los currículos de las carreras pedagógicas*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Oriente]. Repositorio de la Universidad Oriente. <https://biblioceped.uo.edu.cu/home/index.php>

119. Morales, I. y Cruz, Y. (2018). El proceso de formación del profesional en la Educación Superior cubana. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*.
<https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/04/index.html>
120. Navas, M. y Ospina, J. (2020). Diseño curricular por competencias en educación superior. *Revista Saber, Ciencia y Libertad*, 15(2), 195-217. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2020v15n2.6729>
121. Núñez, I. C., Arranz, J. C. E., Bertrán, S. D. C. M., Sánchez, C. M. D., Ramos, D. A., Rondón, L. P., y Souto, R. N. P. (2020). Perfeccionamiento de la estrategia curricular de medio ambiente de la carrera de ciencias farmacéuticas de la Universidad de Oriente, Cuba. *Revista científica del Amazonas*, 3(5), 6-17. <https://revistadelamazonas.info/index.php/amazonas/article/view/24/27>
122. Ochoa del Río, J. A. (2013). *El Proceso de desarrollo de competencias profesionales básicas, en la carrera de Derecho de la Universidad de Holguín*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Holguín]. Repositorio de la Universidad de Holguín.
<https://repositorio.uho.edu.cu/xmlui/bitstream/handle/uho/5843/TES.pdf?sequence=1>
123. Ortiz, A. (2019). *Dinámica participativa educativa de la formación histórica en estudiantes universitarios*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Oriente]. Repositorio de la Universidad Oriente. <https://biblioceped.uo.edu.cu/home/index.php>
124. Ortiz, M. P. (2013). *Gestión por procesos: herramienta para la mejora de centros educativos*. Obtenido de: <https://docplayer.es/2736989-Gestion-por-procesos-herramienta-para-la-mejora-de-centros-educativos.html>
125. Ovalle Ramírez, C. P. (2019). Las notas de la Enseñanza Media como predictor del desempeño estudiantil en la Educación Superior Técnico Profesional. *Mendive. Revista de Educación*, 17(4), 497-511. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962019000400497

126. Palomino, M. D. C. P., García, A. B., & Valdivida, E. M. (2022). Educación para el Desarrollo Sostenible y Responsabilidad Social: claves en la formación inicial del docente desde una revisión sistemática. *Revista de Investigación Educativa*, 40(2), 421-437. <https://revistas.um.es/rie/article/view/458301>
127. Pashanasi Amasifuen, B., Gárate Ríos, J., & Palomino Alvarado, G. D. P. (2021). Desempeño laboral en instituciones de educación superior: una revisión Latinoamericana de literatura. *Comunicación*, 12(3), 163-174.
128. Paz, C. (2016). El formador de la educación superior técnico profesional. Un análisis de los factores contextuales y competenciales que afectan su labor [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona]. Repositorio de la Universidad Autónoma de Barcelona. https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2016/hdl_10803_384922/cpbd1de1.pdf
129. Pérez, E., Rodríguez, M. y Rodríguez, A. (2018). Proceso formativo centrado en los estilos de aprendizaje: nuevos escenarios en la enseñanza del periodismo. *Alcance Revista Cubana de Información y Comunicación* 7 (17), 48-60. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2411-99702018000400048&lng=es&nrm=iso
130. Pilozo, R. (2015). *Diseño curricular basado en competencias profesionales para la carrera de Licenciatura en Economía de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Holguín]. Repositorio de la Universidad de Holguín. <http://www.uho.edu.cu>.
131. Ramírez, P. A. V., Yagual, C. A. R., Suquilanda, R. M. B., González, G. C. D. P., y Zuñiga, R. L. C. (2023). Gestión administrativa y calidad educativa en una institución educativa de Ecuador. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 949-960.
132. Raychakowski Sowa, E. C. (2020). Análisis de los factores que inciden en la elección de una carrera de Ciclo Corto frente a una de ciclo largo: caso Instituto Superior de Educación "Divina

- Esperanza”, Encarnación. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales y Humanidades*, 1(1), 46–59. <https://latam.redilat.org/index.php/lt/article/view/10>
133. Rey, L. (2013). *Alternativa metodológica para la formación de competencias profesionales en los estudiantes de Licenciatura en Contabilidad y Finanzas en la disciplina de Auditoría* [ponencia]. III Taller Internacional “La educación técnica y profesional en el S. XXI”, Camagüey, Cuba.
134. Rodríguez, Á. T. P., y Pérez, M. P. (2023). Sostenibilidad y gestión del proceso de mantenimiento en la industria del plástico en Cuba. *Revista Desarrollo Sustentable, negocios, emprendimiento y educación*. <https://www.eumed.net/uploads/articulos/385ee240dd2502cdb32f7cc4f587d354.pdf>
135. Rodríguez, V.H. (2016) *El proceso de formación profesional del técnico superior en enfermería y las competencias específicas: análisis teórico-crítico* [ponencia]. Segundo Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas: Por una educación innovadora, para un desarrollo humano sostenible. Guayaquil, Ecuador. https://www.pedagogia.edu.ec/public/docs/Comision_5/el_proceso_de_formacion_profesional_d_el_tecnico.pdf
136. Rubio, Y. A., Cardosa, Y. H., y Madrigal, Y. C. (2023). La gestión del trabajo metodológico. Consideraciones desde la Unidad de Estudio. *Pedagogía Profesional*. 20 (3). <http://revistas.ucpejv.edu.cu/index.php/rPProf/article/view/1899>
137. Ruiz Campo, S., Matías Batalla, D. D., Boronat Clavijo, B., & Acevedo Duque, Á. (2023). Los metaversos como herramienta docente en la formación de profesores de educación superior. *RELATEC. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 22(1), 135-153. https://dehesa.unex.es/flexpaper/template.html?path=https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/16897/1/1695-288X_22_1_135.pdf#page=18
138. Sacristán, G. (1990). *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*. Ediciones Morata S.A.

139. Sacristán, G. y Pérez, A. (2000). *Comprender y transformar la enseñanza*. Ediciones Morata.
140. Salas Perea, R. S.; Díaz Hernández, L.; Pérez Hoz, G. (2012). *Las competencias y el desempeño laboral en el Sistema Nacional de Salud. Educación médica superior* 26(4), 604-617.
141. Salas Perea, R. S. (2016). ¿El rediseño curricular sin evaluación curricular es científico? *Educación Médica Superior*, 30(2), 0-0. <https://ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/758>
142. Sánchez Arencibia, A., Laguna Cruz, J. A., & Téllez Sánchez, L. (2023). Las Competencias profesionales del máster en Contabilidad Gerencial. Obtenido de: <https://eventos.uho.edu.cu/index.php/ccm/ci10/paper/view/4679/1864>
143. Santos, A. C., y Martínez, I. L. (2020). Hacia las competencias profesionales 4.0 en la empresa cubana. *Revista Cubana de Ingeniería*, 11(1), 66-76. <https://rci.cujae.edu.cu/index.php/rci/article/view/738>
144. Savall Ceres, J. (2018). Ciclos cortos de Educación Superior en Europa: variabilidad institucional y dimensión social. *Educación e Inclusión: Aportes y perspectivas de la Educación Comparada para la Equidad*. 637-642. https://www.cna.gov.co/1779/articles-401137_documento.pdf
145. Segura, M. (2005). El ambiente y la disciplina escolar en el conductismo y el constructivismo. *Revista Electrónica Actividades investigativas en Educación*, 5, 1-18. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44720504001.pdf>
146. SITEAL. (2019). Informe del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. Observatorio regional de políticas de educación y primera infancia. Tendencias y desafíos en la agenda educativa. SITEAL. <https://siteal.iiep.unesco.org/>
147. Sosa, E. Y. L., Sánchez, T. D. L. M. S., y Camejo, L. C. (2023). La formación profesional desde la visión de la Teoría de la Educación Avanzada. *Panorama. Cuba y Salud*, 17(3). <https://revpanorama.sld.cu/index.php/panorama/article/view/1500>

148. Sumba Bustamante, R. Y., Moreno BAYGonzabay, P. L., y Villafuerte-Peñañiel, N. A. (2022). Clima organizacional como factor del desempeño laboral en las mipymes en Ecuador. *Domino de las Ciencias*, 8(1), 234-261.
149. Teichler, U. (2009). *Sistemas comparados de educación superior en Europa: Marcos conceptuales, resultados empíricos y perspectiva de futuro*. Octaedro-Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació. https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/144018/1/TEICHLER_Sistemas-comparados-de-educacio%CC%81n-superior-en-Europa_p.pdf
150. Téllez Lazo, L., Mendiola Osorio, M., y Barly Rodríguez, L. (2018). Formación profesional y continua de los técnicos de nivel medio. Experiencia cubana. *TELOS. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*. 17 (2). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99340840005>
151. Tejeda, R. y Sánchez, P. (2010). La formación basada en competencias profesionales en los contextos universitarios. *Didasc@lia: Didáctica y educación* 4(4), 45-64. <https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalía/article/view/194>
152. Tobón, S. (2008). *La formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque complejo*. Universidad Autónoma de Guadalajara. Curso IGLU. www.exicom.org
153. Torres, A. (2010). La Educación para el empoderamiento y sus desafíos. *Revista Universitaria en Investigación*, 10(1), 63-79. <https://www.redalyc.org/pdf/410/41012305005.pdf>
154. Torres, I. G., Fernández, E. M., y Rabell, L. H. (2010). Propuesta de modelo para mejorar la gestión de procesos educativos universitarios. *Ingeniería Industrial*, 31(2), 1-6. <https://www.redalyc.org/pdf/3604/360433573002.pdf>
155. Torres, M. A. R., Mederos, R. H., de Armas Molina, R., Izquierdo, N. V., Morfi, V. G., y Jiménez, L. J. L. (2022). La capacitación para el desempeño laboral del obrero en Vigilancia y Lucha

- Antivectorial. *Revista Cubana de Tecnología de la Salud*, 13(1), 3-12.
<https://revtecnologia.sld.cu/index.php/tec/article/view/2243/1544>
156. Triviño, L. E. R., García, C. C. C., & Cevallos, J. P. B. (2019). Competencias profesionales: Desafíos en el proceso de formación profesional. *Opuntia Brava*, 11(Especial 1), 1-12.
<https://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/653>
157. Trujillo, M. F. (2021). Acompañamiento pedagógico para el desarrollo de la gestión curricular. *Praxis Pedagógica*, 21(30), 247-267.
<https://revistas.uniminuto.edu/index.php/praxis/article/view/2383>
158. UBA. (2022). *Plan de Estudio del Analista en Relaciones del Trabajo*. Universidad de Buenos Aires. Material en soporte digital. <https://www.universidadesargentinas.com.ar/articulo/carreras-cortas-para-estudiar-en-la-uba-en-2023>
159. UFRJ. (2023). *Pregrado Énfasis en Nanotecnología Física*. Universidad Federal de Río de Janeiro. Material en soporte digital.
<https://www.siga.ufrj.br/sira/temas/zire/frameConsultas.jsp?mainPage=/repositorio-curriculo/50BBAA20-0A2A-0383-40B4-579A1503CA6F.html>
160. UNC. (2021). *Plan de Estudio del Especialista técnico en Economía de la Cultura*. Universidad Nacional de Colombia. Material en soporte digital.
<http://programasacademicos.unal.edu.co/programa/pos631-especializacion-en-economia-de-la-cultura>
161. UNESCO. (2019). *Educación Superior. Documento Eje. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación*. UNESCO
https://siteal.iiep.unesco.org/default/files/sit_informe_educacion_superior_.pdf
162. UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020. Inclusión y educación: todas y todos sin excepción*. UNESCO. <http://bit.ly/2020gemreport>

163. UNESCO. (2021). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE 2021*. UNESCO.
<https://ua3.lat/clasificacion-internacional-normalizada-educacion/>
164. UNESCO. (2022). *Declaración Final de la Conferencia Mundial de la UNESCO 2022*. UNESCO.
https://www.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2022/09/6.MONDIACULT_ES_DRAFT%20FINAL%20DECLARATION_FINAL_1.pdf
165. Universidad Iberoamericana. (2013). *Maco conceptual para el diseño de planes de estudios de TSU. México. Universidad Iberoamericana. Plan de estudios de estudios. Carrera técnico superior universitario en hoteles y restaurantes*. UI.
<https://ibero.mx/sites/all/themes/ibero/descargables/admision/03-HOTELES-Y-RESTAURANTES-01.pdf>
166. UTN. (2019). *Plan de Estudio del Técnico Superior Universitario en Tecnología Ambiental. Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl. Material en soporte digital*.
<https://www.educaweb.mx/curso/tecnico-superior-universitario-tecnologia-ambiental-estado-mexico-325700/>
167. Vaca, G. E. N., Caballero, G. A. R., y Alzamora, R. J. R. (2023). Modelo híbrido de formación profesional y autogestión del aprendizaje: necesidad y reto. *Maestro y Sociedad*, 20(1), 94-102.
<https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5867>
168. Valdivia, A., Doeste, A., & Pérez, B. A. (2023). La formación del profesional de Diseño en la materia Confección Textil mediante la modalidad de educación a distancia. *A3manos*, 10(19), 24-32. <https://a3manos.isdi.co.cu/index.php/a3manos/article/view/326>
169. Valera Sierra, R. (2010). El proceso de formación del profesional en la educación superior basado en competencias: el desafío de su calidad, en busca de una mayor integralidad de los egresados. *Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas*, 10 (18), 117-134.

170. Vargas Hernández, J. G., Carmona Fuentes, P., & Rosas Reyes, R. E. (2015). Influencia de la inteligencia emocional en el desempeño laboral. *Sapienza organizacional*, 2(3), 53-68. <https://www.redalyc.org/pdf/5530/553056601004.pdf>
171. Velázquez Zaldívar, R., Fraga Cedré, D., y Lau Apó, F. de la C. (2022). Política Pública del Ciclo Corto de la Educación Superior en Cuba. *Revista Cubana De Administración Pública y Empresarial*, 6(3), 226. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7150089>
172. Viay, A. A. (2023). La inteligencia emocional dentro del contenido de una materia curricular, caso aplicado en el programa Técnico Superior Universitario en Producción Gráfica de la Universidad Iberoamericana. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 3(1), 61-83. <https://riieb.iberu.mx/index.php/riieb/article/view/49/108>
173. Vidal-Ferrera, G., Bravo-Rodríguez, Á., & Senú-González, I. (2022). La formación inicial del maestro primario en Santiago de Cuba (1959-2019). *Santiago*, (157), 223-240. <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:k6WBdL9uhB0J:https://santiago.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/download/5420/4750&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=cu&client=firefox-b-d>
174. Vidaud, I. (2004). *Gestión curricular en la carrera de Ingeniería Civil para diseñar el plan y los programas de estudio*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Oriente]. Repositorio de la Universidad Oriente. <https://biblioceped.uo.edu.cu/home/index.php>
175. Vygotski, L. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo Mondadori S.A. Barcelona Crítica.
176. Yusof, Z. y et al. (2010). Malaysian Dental Graduates' Competence in Holistic Care: What Do Graduates and Employers Think? *Journal of Dental Education*, 74 (12). <http://www.jdentaled.org/content/74/12/1380.short#>
177. Zubiria, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Ediciones Morata S.A.

ANEXOS

ANEXO 1

Encuesta aplicada a estudiantes de los programas de Educación Superior de Ciclo Corto de la Universidad de Oriente.

Objetivo: Explorar las opiniones que tienen los estudiantes acerca de su formación profesional y de aspectos que requieren ser diagnosticados para lograr el perfeccionamiento de los planes de estudio de los programas de Educación Superior de Ciclo Corto y propiciar que sean capaces de manifestar un desempeño laboral adecuado.

CUESTIONARIO:

Estimado estudiante:

El análisis científico-pedagógico al que responde esta investigación, busca perfeccionar el plan de estudio de los programas de formación del nivel de Educación Superior de Ciclo Corto, para lograr que nuestros estudiantes y graduados respondan de forma más plena a las necesidades del desarrollo socioeconómico de la provincia Santiago de Cuba, sobre todo en las esferas de la producción y los servicios. Para el alcance de este objetivo es imprescindible conocer sus opiniones sobre la práctica laboral que han realizado, por lo que le solicitamos que responda la siguiente encuesta y le agradecemos su colaboración.

I. Datos generales

- Fecha. Sexo. Centro donde realizó la práctica laboral. Municipio. Curso. Año Académico.
- ¿El lugar donde usted realizó la práctica fue asignado por la facultad o fue a solicitud de la entidad?
Asignado___ Solicitado___

II. Cuestionario general

- Considerando una escala del 2 al 5, donde 2 es el valor mínimo y 5 el máximo, responda marcando con una X, en relación con la práctica laboral desarrollada por usted:

No.	Indicadores	2	3	4	5
1	Existió orientación y organización para su realización				
2	Se le asignaron tareas profesionales de responsabilidad				
3	Adquirió nuevos conocimientos profesionales				
4	Contribuyó a desarrollar sus habilidades profesionales				
5	Participó en la solución de algún problema de la entidad				
6	Fue atendido por los profesores				
7	Se sintió satisfecho con su realización				

- ¿Considera que la práctica laboral se puede organizar de otra forma? Sí___ No___.
Explique en cualquiera de los casos, los aspectos fundamentales por los que lo considera.
- De las experiencias adquiridas en la práctica laboral. Seleccione una de ellas y explique su relación con el modelo del profesional de su programa de formación.
- ¿Cuál considera que fue su mayor aprendizaje y lo que no pudo solucionar durante el desarrollo de su práctica laboral? Explique brevemente sus consideraciones al respecto.
- Evalúe críticamente la calidad de las Guías de la Práctica Laboral que le fueron orientadas:
_____ Muy Adecuadas _____ Adecuadas _____ Poco adecuadas
- Explique en correspondencia con su respuesta anterior, las razones por las que considero la categoría evaluativa.
- Mencione los problemas del ejercicio profesional que pudo observar en la entidad laboral donde desarrollo la práctica. Subraye el que más le llamo la atención.
- ¿Conoce usted los objetivos de su profesión? _____ Sí _____ No. Si responde Si, considera que guardan relación con los problemas que pudo apreciar en la práctica laboral. Explique brevemente.
- En relación con la entidad donde desarrollo la práctica laboral, exprese con una palabra el ambiente laboral que pudo advertir. Considera importante su misión en la sociedad _____ Sí _____ No.
¿Por qué?

ANEXO 2

Encuesta aplicada a egresados de los programas de Educación Superior de Ciclo Corto de la Universidad de Oriente.

Objetivo: Explorar las opiniones que tienen los egresados acerca de su formación profesional y de aspectos que requieren ser diagnosticados para lograr el perfeccionamiento de los planes de estudio de los programas de Educación Superior de Ciclo Corto y propiciar que sean capaces de manifestar un desempeño laboral adecuado.

CUESTIONARIO:

Estimado colega:

El análisis científico-pedagógico al que responde esta investigación, busca perfeccionar el plan de estudio de los programas de formación del nivel de Educación Superior de Ciclo Corto, para lograr que nuestros estudiantes y graduados respondan de forma más plena a las necesidades del desarrollo socioeconómico de la provincia Santiago de Cuba, sobre todo en las esferas de la producción y los servicios. Para el alcance de este objetivo es imprescindible conocer sus opiniones sobre diversos aspectos de interés para este estudio, por lo que le solicitamos que responda la siguiente encuesta y le agradecemos su colaboración.

I. Datos generales

- Fecha. Sexo. Centro laboral. Municipio.
- ¿El lugar donde usted trabaja le fue asignado durante su ubicación laboral o fue a solicitud del centro? Asignado___ Solicitado___

II. Cuestionario general

- Considera usted que se siente preparado, con los conocimientos y habilidades aprendidas en la universidad, para enfrentar su ejercicio laboral. ____ Sí ____ No. ¿Por qué?

- Durante el proceso de formación en la universidad le fue solicitada alguna opinión en relación con su plan de estudio: Sí____ No____
- Propondría usted realizar algún cambio en la formación de su programa, a partir de la experiencia adquirida en el ejercicio laboral. Sí____ No____ Si responde Sí, explique brevemente cual sería.
- ¿Ha mantenido contacto usted con la universidad luego de graduado? Sí____ No____ ¿Por qué?.
- Considerando una escala del 2 al 5, donde 2 es el valor mínimo y 5 el máximo, responda marcando con una X, en relación con el centro laboral donde usted se desempeña:

No.	Indicadores	2	3	4	5
1	Existió correspondencia entre lo aprendido en la universidad y lo que usted realiza en su centro				
2	Se le han asignado responsabilidades en su centro laboral				
3	Ha contribuido usted con el perfeccionamiento o la creación de algún producto o servicio en su centro				
4	Posee habilidades profesionales para su desempeño laboral				
5	El ambiente laboral responde ética y estéticamente a su función social				
6	Se siente preparado para utilizar las tecnologías digitales en su desempeño laboral				
7	Utiliza las diferentes formas de comunicación en su gestión laboral				
8	Se siente satisfecho en su centro laboral				

ANEXO 3

Entrevista aplicada a docentes de los programas de Educación Superior de Ciclo Corto de la Universidad de Oriente.

Objetivo: Explorar las opiniones que tienen los miembros del colectivo docente acerca de la pertinencia de los planes de estudio de los programas de Educación Superior de Ciclo Corto, a través del modelo educativo por objetivos, así como diagnosticar otros aspectos de interés para esta investigación.

PREGUNTAS:

1. ¿Qué particularidades debe poseer la formación profesional de los técnicos superiores en Cuba?
¿Conoce de las experiencias internacionales en relación con este tipo de formación?
2. ¿Qué conocimientos y habilidades debe poseer un profesional de este nivel educativo que lo diferencien de la carrera universitaria? ¿Cuáles usted opina que son contentivos de su plan de estudio y cuáles pudieron ser incorporados? ¿Por qué?
3. ¿Qué dificultades presenta, la preparación teórico-práctica que debe desarrollarse en los programas de Ciclo Corto?
4. A través de cuáles actividades metodológicas, diseñadas por el colectivo del programa de formación, se garantiza el desarrollo de habilidades profesionales, modos de actuación y la evaluación del desempeño de estudiantes y egresados.
5. ¿Considera suficientes y medibles los objetivos del profesional que se revelan en el plan de estudio del programa? ¿Por qué?
6. ¿Qué importancia le concede a la interrelación del programa con las unidades docentes o entidades laborales donde se desarrolla la práctica laboral y la posible ubicación laboral?

7. ¿Qué vías considera propicias para que la carrera pueda estrechar la relación con estas entidades de la producción y los servicios, y conocer las necesidades profesionales que existen?
8. ¿Considera importante para el perfeccionamiento del plan de estudio de la Educación Superior de Ciclo Corto la participación de los profesionales de las entidades del territorio en el proceso de gestión curricular? ¿Por qué?
9. ¿Qué otras alternativas para la formación usted propondría, para perfeccionar los programas de Educación Superior de Ciclo Corto, que faciliten de manera inmediata y en corto tiempo, la evaluación de los conocimientos, habilidades, capacidades, valores y motivaciones de los estudiantes y egresados?

ANEXO 4

Entrevista aplicada a directivos de facultades donde se desarrollan programas de Educación Superior de Ciclo Corto en la Universidad de Oriente.

Objetivo: Explorar las opiniones que tienen los directivos de las facultades (decanos y jefes de departamento) donde se desarrollan programas de Educación Superior de Ciclo Corto en la Universidad de Oriente, acerca de la gestión de los colectivos docentes para el perfeccionamiento de los programas, a través del trabajo metodológico, así como diagnosticar otros aspectos de interés para esta investigación.

PREGUNTAS:

1. ¿Qué particularidades debe poseer la formación profesional de los técnicos superiores en Cuba?
¿Conoce de las experiencias internacionales en relación con este tipo de formación?
2. ¿Cómo se gestiona el proceso formativo en los programas de técnico superior de su área?
3. ¿Se realiza un seguimiento y control sistemáticos a la formación de los técnicos superiores? Refiera los mecanismos de control que utiliza y que resultados le han derivado.
4. ¿Considera suficiente la experiencia del colectivo docente del programa de formación, para realizar propuestas científico-metodológicas que perfeccionen este nivel educativo? Explique sus consideraciones.
5. ¿Se revelan de manera consciente durante la gestión del trabajo metodológico del colectivo docente que dirige, las alianzas, convenios y vínculos con las entidades empleadoras? ¿Los considera suficientes? ¿Diversificar los vínculos, garantizaría una transformación curricular?
6. ¿Las actividades científico-metodológicas del colectivo del programa de formación, responden a sus problemas profesionales? ¿En qué medida son valorados los criterios de las entidades empleadoras para perfeccionar la gestión curricular del colectivo?

ANEXO 5

Entrevista aplicada a metodólogos de la Dirección de Formación del Profesional que atienden los programas de Educación Superior de Ciclo Corto de la Universidad de Oriente.

Objetivo: Explorar las opiniones que tienen los metodólogos de la Universidad de Oriente, que asesoran a los programas de Educación Superior de Ciclo Corto, acerca de la gestión de los colectivos docentes para el perfeccionamiento de los programas, a través del trabajo metodológico.

PREGUNTAS:

1. ¿Qué particularidades debe poseer la formación profesional de los técnicos superiores en Cuba?
¿Conoce de las experiencias internacionales en relación con este tipo de formación?
2. ¿Cómo considera la instrumentación del MES de documentos normativos para la organización del proceso docente y de dirección del trabajo docente y metodológico de carreras y programas de Ciclo Corto de forma independiente? ¿Poseen algún vacío con relación a la gestión curricular de los colectivos de programa?
3. ¿Se revelan de manera consciente durante la gestión del trabajo metodológico del colectivo docente que asesora, las alianzas, convenios y vínculos con las entidades empleadoras? ¿Los considera suficientes? ¿Diversificar los vínculos, garantizaría una transformación curricular?
4. ¿Las actividades científico-metodológicas del colectivo del programa de formación, responden a sus problemas profesionales? ¿En qué medida son valorados los criterios de las entidades empleadoras para perfeccionar la gestión curricular del colectivo?
5. ¿Qué otras alternativas para la formación usted propondría, para perfeccionar los programas de Educación Superior de Ciclo Corto, que faciliten de manera inmediata y en corto tiempo, la evaluación de los conocimientos, habilidades, capacidades, valores y motivaciones de los estudiantes y egresados?

ANEXO 6

Encuesta aplicada a empleadores (directivos y especialistas) sobre los egresados de los programas de Educación Superior de Ciclo Corto de la Universidad de Oriente.

Objetivo: Explorar las opiniones que tienen los empleadores (directivos y especialistas) de los egresados de los programas de Educación Superior de Ciclo Corto de la Universidad de Oriente, acerca de cómo el plan de estudio puede contribuir a su mejor desempeño laboral en función del desarrollo socioeconómico territorial, así como diagnosticar otros aspectos de interés para esta investigación.

CUESTIONARIO:

Estimado colega:

El análisis científico-pedagógico al que responde esta investigación, busca perfeccionar el plan de estudio de los programas de formación del nivel de Educación Superior de Ciclo Corto, para lograr que nuestros estudiantes y graduados respondan de forma más plena a las necesidades del desarrollo socioeconómico de la provincia Santiago de Cuba, sobre todo en las esferas de la producción y los servicios. Para el alcance de este objetivo es imprescindible conocer sus opiniones sobre diversos aspectos de interés para este estudio, por lo que le solicitamos que responda la siguiente encuesta y le agradecemos su colaboración.

I. Datos generales

- Fecha. Sexo. Centro laboral. Municipio. Labor que desempeña.
- ¿En su trayectoria laboral se ha desempeñado como tutor de los egresados del nivel de Educación Superior de Ciclo Corto en su período de adiestramiento laboral? Sí____ No____.

Si respondió Sí, valore a continuación el desempeño laboral de los egresados que atiende o dirige marcando con una X en una escala del 2 al 5, donde 2 es el valor mínimo y 5 el máximo:

No.	Indicadores	2	3	4	5
1	Correspondencia entre lo aprendido en la universidad y la práctica profesional real				
2	Motivación por la profesión				
3	Habilidades profesionales para el desempeño de sus tareas				
4	Valores humanos y profesionales. Comportamiento ético				
5	Le asigna tareas profesionales de responsabilidad en el centro				
6	Está preparado para enfrentar los problemas profesionales del centro				
7	Formación integral del profesional de Ciclo Corto				
8	Motivación por la continuidad de estudios				

II. Cuestionario general

- Mencione, a su consideración las habilidades, conocimientos, valores y actitudes profesionales que considera deficitarios en los egresados que atiende.
- Podría usted desde su actividad profesional específica, contribuir al perfeccionamiento del programa de formación de Ciclo Corto: _____ Sí _____ No _____ No puedo determinarlo
Explique en el caso seleccionado, las razones que le conducen a esta afirmación.
- La interrelación de su entidad laboral con la universidad se puede calificar como:
_____ Adecuada _____ Poco adecuada _____ No es adecuada
Explique su selección.
- Mencione las vías o alternativas que usted utiliza en su entidad laboral para estrechar las relaciones de trabajo con la universidad y otros OACE.
- Con relación al adiestramiento laboral en su entidad, responda en cada caso:
 - Es consultado con usted _____ Sí _____ No
 - Usted elige los recursos humanos de su entidad. _____ Sí _____ No ¿Por qué?
 - Tiene disposición de participar en el perfeccionamiento de su formación _____ Sí _____ No
¿Por qué?

ANEXO 7

Guía para la observación del desempeño laboral de los egresados de los programas de Educación Superior de Ciclo Corto de la Universidad de Oriente en sus centros laborales.

Objetivo: Constatar el nivel de desempeño profesional de los técnicos superiores, en formación y graduados, durante su inserción en la actividad laboral.

INDICADORES A OBSERVAR:

1. Desarrollo de habilidades profesionales del programa en la entidad laboral.
2. Ejecución eficaz de sus tareas profesionales en la actividad laboral, de acuerdo con las funciones de su puesto de trabajo.
3. Cuidado de los medios y recursos de que dispone para el desarrollo de su actividad laboral.
4. Compromiso demostrado con los resultados de su centro de trabajo.
5. Responsabilidad e implicación en las tareas de su centro de trabajo.
6. Relaciones interpersonales con los trabajadores en el contexto de su actividad laboral.
7. Disciplina laboral (asistencia y puntualidad, cumplimiento de las normas laborales establecidas) en su centro de trabajo.
8. Participación en los procesos políticos, sindicales y otros convocados en su centro de trabajo.
9. Habilidades comunicativas y utilización eficiente de las tecnologías de la información y las comunicaciones en la gestión de su actividad laboral.
10. Reconoce sus potencialidades en la realización de las funciones de su puesto de trabajo.
11. Nivel de satisfacción con la actividad que realiza.
12. Interés por dar continuidad a su superación profesional.
13. Interés que muestra por participar en tareas de innovación científico-tecnológica.

ANEXO 8

Unidades y elementos de las competencias profesionales básicas del técnico superior.

Unidades de competencia	Elementos
Domina y comprende la significación práctica de sus esferas de actuación profesional, manifestando una cultura laboral, económica y tecnológica para la solución de sus problemas profesionales.	<p>Demuestra e interpreta los conocimientos teóricos de la ciencia y sabe orientarse hacia la solución de sus necesidades profesionales.</p> <p>Actúa con una cultura sostenible del trabajo, apreciando las correlaciones y diferencias de las tareas profesionales y su expresión actual, denotando ser portador de la ideología y los valores de la sociedad socialista cubana.</p>
Interviene correctamente en la ejecución de acciones administrativas, así como en la regulación de acciones de cooperación profesional.	<p>Actúa dentro de los límites de la legalidad laboral y administrativa de la entidad.</p> <p>Gestiona las acciones de colaboración y participación como parte del colectivo laboral, aplicando los fundamentos teórico-prácticos de la ciencia, para ofrecer soluciones a los problemas profesionales, atemperados a la ética y los principios de la sociedad socialista cubana.</p>
Actúa de forma innovadora y creativa en la solución de sus problemas profesionales y en la identificación de las	<p>Actúa de forma práctica en la identificación y solución de tareas laborales.</p> <p>Aplica con creatividad los avances científico-técnicos en la actualización de sus exigencias profesionales.</p>

<p>necesidades del ejercicio laboral.</p>	<p>Realiza acciones de orientación que contribuyan a la sostenibilidad de la profesión.</p> <p>Utiliza la comunicación empática como herramienta laboral en su desempeño.</p> <p>Examina los riesgos y vulnerabilidades de su actividad profesional.</p> <p>Evalúa las deficiencias de su desempeño teórico-práctico y las exigencias profesionales de su puesto de trabajo.</p>
<p>Ejecuta su contenido laboral con rigor teórico, eficiencia práctica y desempeño integral.</p>	<p>Articula sus tareas laborales con la diversidad de procesos productivos o de servicios de su entidad.</p> <p>Domina el ejercicio práctico de la profesión desde los fundamentos teórico-metodológicos de la ciencia a un nivel básico.</p> <p>Asume responsabilidades laborales con experticia crítica, reflexiva e independiente, que favorezca su cultura profesional y laboral.</p>

ANEXO 9

Esquema de la metodología (Figura 2.1)



ANEXO 10

Encuesta para determinar el coeficiente de competencia del experto.

Nombre y apellidos: _____.

Usted ha sido seleccionado como posible experto para ser consultado respecto al grado de relevancia de una metodología para la gestión curricular por competencias profesionales básicas en los programas de Educación Superior de Ciclo Corto.

Necesitamos antes de realizarle la consulta correspondiente como parte del método empírico de investigación “criterio de expertos”, determinar su coeficiente de competencia en este tema, a los efectos de reforzar la validez del resultado de la consulta que realizaremos. Por esta razón le rogamos que responda las siguientes preguntas de la forma más objetiva que le sea posible.

1. Marque con una cruz (X), en la tabla siguiente, el valor que se corresponde con el grado de conocimientos que usted posee sobre el tema “**Formación por competencias profesionales en la Educación Superior de Ciclo Corto**”. Considere que la escala que le presentamos es ascendente, es decir, el conocimiento sobre el tema referido va creciendo desde 0 hasta 10.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

2. Realice una autovaloración del grado de influencia que cada una de las fuentes que le presentamos ha tenido en su conocimiento y criterio sobre el proceso anterior. Para ello marque con una cruz (X), según corresponda, en **A** (alto), **M** (medio) o **B** (bajo).

Fuentes de argumentación	Grado de influencia de cada una de las fuentes		
	A	M	B
Análisis teóricos realizados por usted			
Su experiencia obtenida			
Trabajo de autores nacionales			
Trabajo de autores extranjeros			
Su intuición			
Su propio conocimiento del estado del problema			

Muchas gracias por su colaboración

ANEXO 11

Cálculo del coeficiente y determinación de los expertos a evaluar la propuesta de competencias profesionales generales y básicas para el técnico superior y la metodología para la gestión curricular por competencias profesionales básicas en los programas de Educación Superior de Ciclo Corto.

Expertos	Kc (coeficiente de competencia)	Ka (coeficiente acumulado)	K (coeficiente)	Alto, Medio, Bajo
1	0,9	0,8	0,85	Alto
2	0,8	1	0,9	Alto
3	0,8	0,5	0,65	Medio
4	1	1	1.0	Alto
5	0,8	0,8	0,8	Alto
6	1	1	1.0	Alto
7	0,6	0,9	0,75	Medio
8	0,5	0,8	0,65	Medio
9	0,8	0,5	0,65	Medio
10	0,8	0,9	0,85	Alto
11	1	1	1.0	Alto
12	1	1	1.0	Alto
13	0,8	0,8	0,8	Alto
14	0,8	0,9	0,85	Alto
15	1	1	1.0	Alto
16	0,8	1	0,9	Alto
17	0,7	0,8	0,75	Medio
18	0,6	0,9	0,75	Medio
19	1	1	1.0	Alto
20	0,8	0,9	0,85	Alto

ANEXO 12

Encuesta para la evaluación por los expertos de las competencias profesionales generales y básicas del técnico superior.

Objetivo: Valorar los criterios de los expertos en relación con la pertinencia de las competencias profesionales generales y básicas propuestas en la investigación, para la formación del técnico superior.

CUESTIONARIO:

I. Datos Generales

Nombre y apellidos. Ocupación actual. Calificación profesional, grado científico o académico.

Años de experiencia profesional, docente y en la investigación.

Estimado colega:

El análisis científico-pedagógico al que responde esta investigación, busca perfeccionar el plan de estudio de los programas de formación del nivel de Educación Superior de Ciclo Corto, para lograr que nuestros estudiantes y graduados respondan de forma más plena a las necesidades del desarrollo socioeconómico de la provincia Santiago de Cuba, sobre todo en las esferas de la producción y los servicios. Para el alcance de este objetivo es imprescindible conocer su valoración acerca de la pertinencia de cada una de las competencias propuestas para su formación, por lo que le solicitamos que responda la siguiente encuesta.

A continuación, le presentamos una tabla que contiene las citadas competencias y le solicitamos valorarlas en una escala de 2 a 5, teniendo en cuenta que en la medida que incrementa la numeración es mayor la pertinencia que usted considera.

Esta numeración coincidirá cualitativamente con la siguiente escala:

5: Muy pertinente **4:** Bastante pertinente **3:** Poco pertinente **2:** No pertinente

Competencias profesionales generales del técnico superior	Pertinencia
Integra desde una adecuada preparación política e ideológica los fundamentos teórico-prácticos de su área del saber en vínculo con el ejercicio profesional.	
Organiza, ejecuta y promueve acciones de administración laboral en entidades de la producción y los servicios del sector estatal y no estatal.	
Domina el empleo de diversos lenguajes comunicativos (verbal, corporal, audiovisual, algorítmico, entre otros), con creatividad e independencia y los emplea como medio de expresión en diferentes contextos de interacción sociocultural.	
Aplica de manera progresiva e independiente las ventajas de las tecnologías de la información y las comunicaciones como herramienta de trabajo, en correspondencia con las particularidades de su ejercicio laboral e intereses individuales.	
Gestiona la solución de diferentes tareas y situaciones problemáticas del ejercicio laboral y toma decisiones responsables para el logro del bienestar colectivo y de su proyecto de vida.	

Competencias profesionales básicas del técnico superior	Pertinencia
Domina y comprende la significación práctica de sus esferas de actuación profesional, manifestando una cultura laboral, económica y tecnológica para la solución de sus problemas profesionales.	
Interviene correctamente en la ejecución de acciones administrativas, así como en la regulación de acciones de cooperación profesional.	
Actúa de forma innovadora y creativa en la solución de sus problemas profesionales y en la identificación de las necesidades del ejercicio laboral.	

Ejecuta su contenido laboral con rigor teórico, eficiencia práctica y desempeño integral.	
-------------------------------------------------------------------------------------------	--

Elementos de las competencias profesionales básicas del técnico superior	Pertinencia
Demuestra e interpreta los conocimientos teóricos de la ciencia y sabe orientarse hacia la solución de sus necesidades profesionales.	
Actúa con una cultura sostenible del trabajo, apreciando las correlaciones y diferencias de las tareas profesionales y su expresión actual, denotando ser portador de la ideología y los valores de la sociedad socialista cubana.	
Actúa dentro de los límites de la legalidad laboral y administrativa de la entidad.	
Gestiona las acciones de colaboración y participación como parte del colectivo laboral, aplicando los fundamentos teórico-prácticos de la ciencia, para ofrecer soluciones a los problemas profesionales, atemperados a la ética y los principios de la sociedad socialista cubana.	
Actúa de forma práctica en la identificación y solución de tareas laborales.	
Aplica con creatividad los avances científico-técnicos en la actualización de sus exigencias profesionales.	
Realiza acciones de orientación que contribuyan a la sostenibilidad de la profesión.	
Utiliza la comunicación empática como herramienta laboral en su desempeño.	
Examina los riesgos y vulnerabilidades de su actividad profesional.	
Evalúa las deficiencias de su desempeño teórico-práctico y las exigencias profesionales de su puesto de trabajo.	
Articula sus tareas laborales con la diversidad de procesos productivos o de servicios de su entidad.	

Domina el ejercicio práctico de la profesión desde los fundamentos teórico-metodológicos de la ciencia a un nivel básico.	
Asume responsabilidades laborales con experticia crítica, reflexiva e independiente, que favorezca su cultura profesional y laboral.	

Muchas gracias

ANEXO 13

Encuesta para la evaluación por los expertos de las etapas y procedimientos de la metodología para la gestión curricular por competencias profesionales básicas en los programas de Educación Superior de Ciclo Corto y su funcionalidad.

Objetivo: Valorar los criterios de los expertos en relación con la pertinencia de la metodología para la gestión curricular por competencias profesionales básicas en los programas de Educación Superior de Ciclo Corto y su funcionalidad en el escenario del proceso de formación.

CUESTIONARIO:

I. Datos Generales

Nombre y apellidos. Ocupación actual. Calificación profesional, grado científico o académico.

Años de experiencia profesional, docente y en la investigación.

Estimado colega:

El análisis científico-pedagógico al que responde esta investigación, busca perfeccionar el plan de estudio de los programas de formación del nivel de Educación Superior de Ciclo Corto, para lograr que nuestros estudiantes y graduados respondan de forma más plena a las necesidades del desarrollo socioeconómico de la provincia Santiago de Cuba, sobre todo en las esferas de la producción y los servicios. Para el alcance de este objetivo es imprescindible conocer su valoración acerca de la pertinencia la propuesta metodológica para la gestión curricular por competencias profesionales básicas en los programas de Educación Superior de Ciclo Corto, por lo que le solicitamos que responda la siguiente encuesta.

A continuación, le presentamos una tabla que contiene las etapas y procedimientos metodológicos para valorar la propuesta y para lo cual marcará con una X según el grado de conformidad que usted le otorgue en cada caso:

MA: Muy adecuado **BA:** Bastante adecuado **A:** Adecuado **PA:** Poco adecuado **I:** Inadecuado

Etapas y procedimientos de la metodología	MA	BA	A	PA	I
Etapa I: Concepción curricular					
Procedimiento 1: Diagnóstico de problemas y necesidades					
Procedimiento 2: Determinación de los componentes curriculares					
Procedimiento 3: Precisión de las competencias profesionales					
Procedimiento 4: Construcción de la malla curricular					
Etapa II: Organización metodológica y curricular de la gestión por competencias profesionales básicas					
Procedimiento 5: Ejecución del trabajo científico-metodológico para la gestión curricular					
Etapa III: Evaluación de la gestión curricular					
Procedimiento 6: Evaluación curricular y de impacto					
Interrelación entre sus etapas y procedimientos					
Metodología en su integralidad					

ANEXO 14

Resultados de la valoración de la metodología por los expertos.

Etapas y procedimientos	Muy Adecuado	Bastante Adecuado	Adecuado	Poco Adecuado	Inadecuado	Total
Etapa 1	12	3	1	-	-	16
P1	13	1	2	-	-	16
P2	10	4	2	-	-	16
P3	10	6	-	-	-	16
P4	11	3	2	-	-	16
Etapa 2	8	5	3	-	-	16
P5	7	7	2	-	-	16
Etapa 3	14	1	1	-	-	16
P6	15	1	-	-	-	16

Tabla 1. Frecuencias absolutas de la aceptación de la metodología.

Etapas y procedimientos	Muy Adecuado	Bastante Adecuado	Adecuado	Poco Adecuado	Inadecuado
Etapa 1	12	15	16	16	16
P1	13	14	16	16	16
P2	10	14	16	16	16
P3	10	16	16	16	16
P4	11	14	16	16	16
Etapa 2	8	13	16	16	16
P5	7	14	16	16	16
Etapa 3	14	15	16	16	16
P6	15	16	16	16	16

Tabla 2. Frecuencias absolutas acumuladas.

Etapas y procedimientos	Muy Adecuado	Bastante Adecuado	Adecuado	Suma	Promedio	N-P
Etapa 1	0.67	1.53	3.49	5.69	2.84	-2.00
P1	0.88	1.15	3.49	5.52	2.76	-2.38
P2	0.32	1.15	3.49	4.96	2.48	-2.10
P3	0.32	3.49	3.49	7.30	3.65	-3.27
P4	0.49	1.15	3.49	5.13	2.56	-2.18
Etapa 2	0.0	0.88	3.49	4.37	2.18	-1.32
P5	1.53	1.15	3.49	6.17	3.08	-2.22
Etapa 3	1.15	1.53	3.49	6.17	3.08	-1.34
P6	1.53	3.49	3.49	8.51	4.25	-2.51
Suma	6.89	15.52	31.41	53.82	2.98	
Punto de corte	0.76	1.72	3.49	5.98		

Tabla 3. Frecuencias relativas acumuladas de la evaluación de la metodología por los expertos.

ANEXO 15

Representación gráfica del mapa curricular del programa de Educación Superior de Ciclo Corto. Profesor de Biología para Secundaria Básica. (Figura 2.2)



ANEXO 16

Guía para la evaluación de la efectividad de la metodología después de su aplicación parcial, a través de talleres de socialización con docentes, egresados y empleadores.

Objetivo: Valorar la factibilidad y pertinencia de la metodología para la gestión curricular por competencias profesionales básicas en los programas de Educación Superior de Ciclo Corto con los actores y decisores del proceso de formación, enriqueciéndola a partir de otras propuestas de acciones para la gestión curricular.

Orden de los Talleres:

1. Exposición oral de 30 minutos por el aspirante frente al grupo de especialistas, donde se resumieron los principales resultados de la investigación, lo cual facilitó el proceso de valoración grupal crítica, desde una dinámica interactiva e interpretativa.
2. Intercambio, a través de la expresión de criterios valorativos, y el desarrollo de preguntas y respuestas, acerca de las principales fortalezas y debilidades de la propuesta, así como sugerencias y recomendaciones para su perfeccionamiento.
3. Elaboración de un informe del proceso de socialización, que recoge las intervenciones y sugerencias de los expertos, desde la reflexión y la valoración crítica, por lo que fue aprobado por la totalidad de los participantes.

Aspectos a tratar:

- Pertinencia de los fundamentos teórico – metodológicos de la propuesta.
- Evidencia de las relaciones universidad – entidad laboral en la gestión de la formación profesional.
- Pertinencia de la metodología para la gestión curricular del colectivo del programa de formación, en función de la calidad del profesional.
- Posibilidades de aplicación y generalización de la propuesta metodológica a otros programas de formación.

Aval de aplicación de la metodología para la gestión curricular por competencias profesionales básicas en los programas de Educación Superior de Ciclo Corto en la Facultad de Ciencias Naturales y Exactas de la Universidad de Oriente.



Facultad de Ciencias Naturales y Exactas
Decano

13 de enero de 2023

"Año 65 de la Revolución"

A: Comité Académico Maestría en Gestión de Procesos Formativos Universitarios del Centro de Estudios Pedagógicos "Manuel F. Gran" de la Universidad de Oriente.

De: MSc. Abdiel Jover Capote

Decano de la Facultad de Ciencias Naturales y Exactas de la Universidad de Oriente.

AVAL DE APLICACIÓN

Por medio de la presente se avala que el Lic. Xavier Lasso León, profesor del Departamento de Educación Marxismo Leninismo e Historia de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Oriente, realizó en esta unidad organizativa, la aplicación de la Metodología para la gestión curricular de los programas de Educación Superior de Ciclo Corto, por competencias profesionales básicas, resultado de su investigación de Maestría, en el programa de Profesor de Biología para la Secundaria Básica. La misma contribuyó a perfeccionar la gestión del colectivo docente del programa, facilitando la contextualización del plan de estudio de este subsistema de la Educación Superior y la respuesta efectiva a las demandas de la producción y los servicios que impulsan el desarrollo socioeconómico en el territorio santiaguero, lo que influye en la formación de profesionales comprometidos y transformadores. De ahí que constituya un instrumento pertinente para el trabajo metodológico que realiza el colectivo docente del programa, desde la flexibilidad curricular que caracteriza a este nivel.

Y para que así conste, firma la presente

MSc. Abdiel Jover Capote

Decano de la Facultad de Ciencias Naturales y Exactas



Aval de aplicación de la metodología para la gestión curricular por competencias profesionales básicas en los programas de Educación Superior de Ciclo Corto don docentes y directivos de la Dirección Municipal de Educación de Santiago de Cuba.



**Dirección Municipal de Educación
Santiago de Cuba**

13 de enero de 2023

“Año 65 de la Revolución”

A: Comité Académico Maestría en Gestión de Procesos Formativos Universitarios del Centro de Estudios Pedagógicos “Manuel F. Gran” de la Universidad de Oriente.

**De: MSc. Nelvis Colas Lamarque
Directora Municipal de Educación. Santiago de Cuba**

AVAL DE APLICACIÓN

Por medio de la presente se avala que el Lic. Xavier Lasso León, profesor del Departamento de Educación Marxismo Leninismo e Historia de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Oriente, realizó en esta dirección, la aplicación de la Metodología para la gestión curricular de los programas de Educación Superior de Ciclo Corto, por competencias profesionales básicas, resultado de su investigación de Maestría, con los docentes egresados del programa de Profesor de Biología para la Secundaria Básica. Se consultaron docentes de 4 Secundarias Básicas, lo que evidencia como la propuesta contribuyó a perfeccionar la gestión del colectivo docente para la formación de profesionales pertinentes, que den respuesta las exigencias del III Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación. De ahí que la consideramos como una herramienta para el trabajo metodológico y el perfeccionamiento de este subsistema de la Educación Superior.

Y para que así conste, firma la presente




MSc. Nelvis Colas Lamarque

Directora Municipal de Educación. Santiago de Cuba