

LA NUEVA UNIVERSIDAD CUBANA: RESULTADOS DEL MONITOREO DE LA CALIDAD DEL PROCESO DOCENTE EN LA PROVINCIA DE SANCTI SPIRITUS

Orlando Fernández Aquino¹

Roberto Valdís Puentes²

Resumen: *La nueva universidad cubana* ha planteado el reto de integrar masividad y calidad en la formación de los profesionales, lo que nos sitúa de bruces ante varias interrogantes: ¿cómo combinar la extensión de la cobertura y la calidad de los procesos universitarios?, ¿cómo incorporar al sistema a miles de estudiantes y nuevos profesores sin que se produzca un empobrecimiento de la universidad?, ¿cómo evitar que el pensamiento rutinario, el facilismo y la falta de rigor invadan los predios académicos? Los autores sostienen que existen dos vías expeditas para combinar masividad y calidad: 1) la formación pedagógica continua de los profesores; 2) el seguimiento sistemático de la calidad de los procesos universitarios. De esa manera de equilibrar masividad y calidad trata el presente artículo, donde se exponen los resultados del monitoreo de la calidad del proceso docente en una carrera del Centro Universitario de Sancti Spiritus, Cuba, a partir de un modelo de evaluación de dicho proceso en la educación superior. Ello ha sido posible al concebir el trabajo metodológico como un proyecto de intervención en la realidad educativa. Los resultados evidencian el valor teórico y metodológico del modelo de evaluación aplicado y la utilidad de los datos que con él se obtienen para la toma de decisiones y la dirección científica de la carrera en el contexto de la nueva universidad cubana.

Palabras-clave: Evaluación de la calidad de la educación. Formación continua del profesorado. Educación superior.

THE NEW CUBAN UNIVERSITY: RESULTS OF THE TEACHING QUALITY MONITORING PROCESS IN SANCTI SPIRITUS PROVINCE

Abstract: The new Cuban university has proposed itself the challenge of integrating the expansion and quality in the professional education. This situation presents many questions as: matching the university expansion with quality in its processes, and also incorporate thousands of students and new professors in the system, without putting the university system of teaching down. Avoiding the repetitive thinking, easy culture, and the lack of straightness which invades the universities. The authors support that there are two ways to match expansion and quality: 1) the continuous pedagogical education of professors; 2) the systematic verification of quality in the University processes. This paper deals with those ways of balancing expansion and quality. It presents the results of a teaching quality monitoring project, in an institute of the Sancti Spiritus University Center in Cuba, based on an evaluation model of this process in higher education. It made possible the conception of a methodological work as a project of intervention in the educational reality. The results make evident the theoretical and methodological value of the evaluation model used, as well as the utility of the data collected, both for the decision making process, and to the scientific directions of the institute, analyzed in the context of the new Cuban university.

Key-words: Evaluation of Education's Quality. Teachers Continual Formation. Higher Education.

¹ Doctor en Ciencias Pedagógicas por el Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela", Santa Clara, Villa Clara, Cuba. Coordinador de la Carrera de Estudios Socioculturales del Centro Universitario "José Martí Pérez", de Sancti Spiritus.

² Doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Professor do Programa de Mestrado em Educação do Centro Universitário do Triângulo (UNITRI), Uberlândia, Minas Gerais.

A NOVA UNIVERSIDADE CUBANA: RESULTADOS DA MONITORIA DA QUALIDADE DO PROCESO DOCENTE NA PRVÍNCIA DE *SANCTI SPIRITUS*

Resumo: *A Nova Universidade Cubana* tem demonstrado o desafio de integrar expansão e qualidade na formação dos profissionais, o que nos apresenta vários questionamentos: como combinar a extensão da cobertura e a qualidade dos processos universitários? Como incorporar ao sistema milhares de estudantes e novos professores sem que se produza um empobrecimento da universidade? Como evitar que o pensamento rotineiro, uma cultura facilitadora e a falta de rigor invadam as instituições universitárias? Os autores sustentam que existem duas vias para combinar expansão e qualidade: 1) a formação pedagógica contínua dos professores; 2) o acompanhamento sistemático da qualidade dos processos universitários. O presente artigo trata da maneira de equilibrar expansão e qualidade, expondo os resultados do monitoramento da qualidade do processo docente num curso do Centro Universitário de Sancti Spiritus, Cuba, a partir de um modelo de avaliação de tal processo na educação superior. Isso tem sido possível ao conceber o trabalho metodológico como um projeto de intervenção na realidade educativa. Os resultados evidenciam o valor teórico e metodológico do modelo de avaliação aplicado e a utilidade dos dados que com ele se obtêm para a tomada de decisões e a direção científica dos cursos no contexto da nova universidade cubana.

Palavras-chave: Avaliação da qualidade da Educação. Formação contínua do professor. Educação Superior.

1 La Nueva Universidad Cubana – Breve Caracterización

Aunque los antecedentes datan del triunfo mismo de la Revolución -en 1959- y de la Campaña de Alfabetización desarrollada en 1962, es partir del año 2000 que la acción conjunta del pensamiento pedagógico más avanzado y la voluntad política del Estado han dado lugar a la instauración de un modelo emergente de Institución de Educación Superior (IES), que se ha dado en llamar *la nueva universidad cubana*.

La actual concepción de la universidad se diferencia de la clásica o tradicional en que trasciende sus muros y desarrolla sus procesos en una dinámica activa con el resto de las instituciones sociales, los organismos políticos, juveniles y obreros, los gobiernos locales y la sociedad toda. Para ello las IES promueven la incorporación a las aulas de jóvenes procedentes de los sectores menos favorecidos en el orden cultural y socioeconómico. Esto tiene el declarado propósito de desbloquear la exclusión, las injusticias y desigualdades sociales y permitir el acceso masivo de las personas al tercer nivel de formación - independientemente de la edad-, garantizando así una *universidad para todos y para toda la vida*. Ello universaliza la educación superior, amplía el espectro de oportunidades y facilita la plena integración a la sociedad de sectores tradicionalmente marginados.

Desde el punto de vista de la infraestructura, las entonces amuralladas universidades han llevado a cabo la descentralización institucional al crearse las Sedes Universitarias Municipales (SUMs), algunas de las cuales también han sido radicadas en

pequeñas comunidades y bateyes de antiguos centrales azucareros, para facilitar la cobertura deseada. Se han diversificado además, las fuentes de ingreso a la educación superior, se han creado novedosos y flexibles modelos pedagógicos, se ha dotado al sistema universitario de las Tecnologías de la Informática y las Comunicaciones (TIC) y se han impreso millones de libros. La vieja universidad, convertida ahora en Centro Madre o Sede Central, dirige los procesos sustantivos que se ejecutan no solo en ella, sino también en todas las SUMs que se le subordinan en el territorio donde está enclavada, generalmente una provincia del país.

Este proceso de universalización de la educación superior ha provocado profundas transformaciones no solo sociales, sino también hacia el interior de la comunidad universitaria, donde miles de profesionales se han incorporado como profesores a tiempo parcial, y ha sido necesario modificar los roles tradicionales del docente y del estudiante, lo que implica a todos los actores en un cambio trascendental a partir de una cultura de aprendizaje donde:

*Todos aprenden a conocer
 Todos aprenden a ser
 Todos aprenden a hacer
 Todos aprenden a vivir juntos, a vivir con los demás
 Todos aprenden a desaprender lo obsoleto, lo que ya no es válido...* (MES, 2004, p. 5).

El proceso de universalización que se ha reseñado en los párrafos precedentes ha planteado nuevos retos a su desarrollo; de ahí que haya sido necesario reconceptualizar su misión social:

La misión es la contribución decisiva a la preservación, desarrollo y promoción de toda la cultura de la humanidad a través de los procesos sustantivos y de conjunto con todas las instituciones y organizaciones del país (MES, 2004, p. 6).

Ahora bien, ante una transformación de esta envergadura surge un núcleo importante de interrogantes: ¿Cómo combinar la extensión de la cobertura en educación superior, preservando a su vez la calidad de los procesos universitarios? ¿Cómo incorporar al sistema a miles de estudiantes y de nuevos profesores sin que se produzca un empobrecimiento de la universidad? ¿Cómo evitar que el pensamiento rutinario, el facilismo y la falta de rigor invadan los predios universitarios? ¿Cómo proporcionar formación pedagógica, científica, ética y responsabilidad social a ese claustro emergente? Dar cabal

respuesta teórica y práctica a estas preguntas, entre otras que también pueden formularse, constituye uno de los mayores retos que presentan hoy las Instituciones de Educación Superior (IES), en Cuba.

A juicio de los autores del presente artículo, existen dos vías expeditas para combinar masividad y calidad en *la nueva universidad cubana*. Dos formas que se abrazan entre sí y se colocan en los cimientos del desarrollo sustentable de la organización:

- 1) La capacitación inicial y continua de sus recursos humanos, utilizando diversas modalidades, toda vez que la pertinencia de las IES pasa necesariamente por la calidad de la formación de sus directivos y profesores.
- 2) El monitoreo sistemático de la calidad de los procesos universitarios que desarrolla la institución, para lo cual la autoevaluación y la autorreflexión del personal docente sobre su propio desempeño profesional son recursos de primera importancia, ya que conducen al compromiso y al desarrollo endógeno del centro.

De esa manera de equilibrar masividad y calidad trata el presente artículo. Justamente, en él se exponen los resultados del monitoreo de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje-investigación realizado en la carrera de Estudios Socioculturales, en la provincia de Sancti Spiritus, durante el curso escolar 2004-2005. En esta evaluación del proceso docente se ha obrado con el concepto de *la nueva universidad cubana* y se resalta el valor metodológico de los procedimientos empleados.

2 Materiales y Métodos

2.1 Fundamentos Teóricos

Se ha seguido un modelo para la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje-investigación en la educación superior en el que se conceptúa la *calidad de la educación* como una

categoria intrínseca, instalada en la esencia del sistema educativo y a la vez una noción de valor, una aspiración, y por lo tanto no exenta de subjetividad. Está históricamente condicionada por el desarrollo de la ciencia, los valores y la ideología. Se determina a partir de un conjunto de indicadores previamente establecidos, que se constituyen en el referente de la medición-comparación y permiten valorar la cuantía en que el servicio satisface las necesidades de los actores implicados –profesores, alumnos, familia- en un contexto social específico. La evaluación de la calidad de la educación tiene implicaciones sociopolíticas que atañen a toda la sociedad.

Una mirada hacia el interior del proceso pedagógico nos revela su multidimensionalidad, al hacernos visibles algunas variables fundamentales: el proceso de enseñanza-aprendizaje-investigación, el proceso ideológico-formativo, el desempeño profesional de docentes y directivos, la dedicación a las actividades académicas y al aprendizaje de los actores implicados, el diseño curricular y de planes y programas de estudio y las condiciones de la instalación, medios y recursos disponibles para llevar a cabo dicho proceso. (Fernández; Valdés, 2004, p. 214)

De la misma forma, se ha seguido un sistema de principios que debe ser observado en la implementación práctica del modelo de evaluación de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje-investigación. Dichos principios son:

- a) *Objetividad e imparcialidad. Para lograr objetividad e imparcialidad se combinarán procedimientos cualitativos y cuantitativos de recopilación y análisis de los datos, recurriendo a la triangulación. Se procurará objetividad en las valoraciones que se realicen a través de la disminución de las tensiones existentes entre el conocimiento de la realidad y la interpretación de los datos. Se adoptará una actitud de independencia de los evaluadores con respecto a las estructuras administrativas, buscando un equilibrio de poderes con la administración. Ello puede garantizar la independencia y credibilidad de los resultados.*
- b) *Participación de los actores implicados. Se tendrá en cuenta la participación de los docentes y directivos implicados en la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje-investigación, lo que garantizará la transparencia, la legitimación y la implicación de los actores en la tarea evaluativa. Esto es importante para la negociación y la búsqueda de consenso respecto a criterios profesionales y valores que deben ser compartidos, así como para facilitar la diversidad de fuentes de información que deberán ser empleadas. Ello refuerza la aspiración de independencia institucional de los mecanismos de evaluación al convertir a los actores en sujetos y agentes del proceso.*
- c) *Coherencia con los proyectos educativos del centro, la facultad y la carrera (curso). La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje-investigación se diseñará a partir de los proyectos educativos del centro de educación superior, la facultad y la carrera (curso) en específico, en una búsqueda de los efectos beneficiosos de la evaluación para la unidad de estudio –especialmente la carrera (curso)-. El ajuste adecuado entre el proyecto evaluativo y el proyecto educativo del centro y la carrera (curso) será la única manera de garantizar una evaluación real y justa del proceso que se desea aprehender.*
- d) *Contextualización y adaptación a la realidad. La aplicación del modelo de evaluación deberá adecuarse a las características y complejidad de cada centro, facultad y carrera (curso) universitaria. Para ello se requiere cautela pedagógica y el suficiente tacto para la preparación de los directivos y docentes, a fin de no crear situaciones adversas. No será lo mismo su implantación en un colectivo joven y emprendedor, que en uno permeado por preconcepciones e ideas estereotipadas sobre la labor pedagógica, ni en otro donde los criterios de autoridad profesional se erigen como barreras infranqueables. O sea, que se trata de eliminar la desconfianza a través de la discusión de los fundamentos*

pedagógicos de la evaluación y la socialización de los valores y los criterios profesionales mediante la prudencia. No debe aplicarse el modelo de evaluación hasta tanto el clima psicológico y las condiciones no estén debidamente creadas. El aseguramiento de la objetividad, la credibilidad, la independencia, la participación de los actores, la coherencia y la contextualización son criterios metodológicos suficientes para una buena aplicación y funcionamiento del modelo de evaluación que se propone. (Fernández; Valdés, 2004, p. 214-215).

Se considera que el proceso de formación de los profesionales que tiene lugar en la universidad debe denominarse de enseñanza-aprendizaje-investigación; o sencillamente, proceso docente:

ya que en la educación superior es casi imposible separar los niveles de asimilación productivo y creativo y porque en el siglo XXI los profesionales han de formarse para resolver problemas de la práctica social o natural con la lógica propia de la investigación científica y sus métodos de actuación. Los métodos de la ciencia forman parte del contenido de aprendizaje de los profesionales y la introducción, innovación y creación tecnológica han de realizarse a partir de su dominio. Sin una adecuada formación universitaria en investigación, los profesionales del presente siglo no podrán dar respuesta a las exigencias de calidad y sostenibilidad del desarrollo social y tecnológico.

Si bien es cierto que en los currículos modernos es difícil que no esté presente el componente investigativo, también lo es que ello es insuficiente si no se aborda también y esencialmente desde la clase, desde las acciones concretas del enseñar y el aprender, en una dinámica natural y consustancial a todo el proceso de aprendizaje (Fernández; Valdés, 2004, p. 216).

El modelo que se viene comentando se sustenta, además, en la teoría histórico cultural de L. Vigotski y seguidores, donde se consideran esenciales los aportes de autores como: Leontiev, 1978; González, 1986; Vigotski, 1989; Galperin, 1979; Rico-Silvestre, 1997, entre otros. El seguimiento de esta escuela ha permitido precisar que el proceso de enseñanza-aprendizaje-investigación tiene como “característica determinante la integración de lo cognitivo y lo afectivo, de lo instructivo y lo educativo, como requisitos psicológicos y pedagógicos esenciales" (Rico-Silvestre, 1997, p. 73) y se conceptúa de la siguiente manera:

una actividad integral, como una unidad, en la que interactúan las acciones y operaciones del alumno en su accionar para la apropiación de conocimientos, habilidades, valores (aprendizaje) y el accionar del docente para planificar, organizar, dirigir y controlar el aprendizaje de los alumnos. Se trata de crear un sistema de interacciones mutuas sujeto-objeto y sujeto-

sujeto, en que el proceso de enseñanza-aprendizaje-investigación sirve de espacio por igual al desarrollo intelectual de los estudiantes y a la formación de valores, sentimientos, actitudes, cualidades (Fernández; Valdés, 2004, p. 221).

Esta concepción del proceso docente en la universidad implica:

- *Privilegiar el contacto del estudiante con el objeto de aprendizaje y los medios necesarios para su conocimiento (bibliográficos, tecnológicos) a fin de que logre su apropiación, disfrute y representación mental.*
- *Concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje-investigación conjugando acertadamente las funciones cognoscitiva, afectiva y educativa, a través de un proceso de ósmosis entre el alumno y el objeto de estudio.*
- *Propiciar la independencia y la actuación consciente, protagónica, de los alumnos en el proceso de enseñar, aprender e investigar.*
- *Poner énfasis en la identificación de las particularidades que le confieren valor al objeto de estudio y en que los estudiantes evalúen la utilidad profesional y humana de su examen científico.*
- *Tener en cuenta el desarrollo actual y perspectivo de cada estudiante, propiciando que personalicen los contenidos, métodos, medios y procedimientos que son necesarios para su recepción y análisis, así como atender la formación de estrategias cognoscitivas en los alumnos.*
- *Cuidar la utilización del lenguaje, el clima emocional, el respeto del otro y el rigor científico en todos los momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje-investigación (Fernández; Valdés, 2004, p. 225).*

2.2 Metodología Empleada

Desde el curso 2004-2005 la carrera Estudios Socioculturales (ESC) del Centro Universitario de Sancti Spiritus (CUSS) viene realizando un esfuerzo sostenido en el diseño y concreción del trabajo metodológico. La idea parte de considerar que el trabajo metodológico -científicamente concebido para abarcar los diferentes modelos pedagógicos que integran la carrera en el territorio-, constituye una estrategia fundamental para la dirección del proceso docente y la formación pedagógica continua de los profesores de la educación superior, cuyos resultados se traducen en la formación integral de los profesionales.

A partir de estas ideas, se ha tomado la carrera como unidad de estudio, considerándola una totalidad que alberga en su seno dos modelos pedagógicos: el de Universalización³ y el del Curso Regular Diurno (CRD). En ella se ha concebido el trabajo

³ El modelo pedagógico de la universalización se caracteriza en Cuba por una mayor flexibilización del plan de estudio: desaparece la noción de año académico, los estudiantes pueden matricular en cada semestre hasta seis asignaturas, tienen clase-encuentros y consultas quincenales con sus profesores, la asistencia a clases es flexible, poseen hasta tres oportunidades para examinar cada asignatura matriculada y pueden volver a cursarlas cuantas veces sea necesario, les está permitido graduarse en un período ilimitado de tiempo. El modelo se apoya además

metodológico como un proyecto de intervención en la realidad educativa, con varias finalidades:

- a) Proponer al claustro un modelo de calidad del proceso docente, que se toma como referente, como aspiración colectiva a alcanzar por todos los profesores, tanto en el modelo pedagógico de Universalización, como en el del Curso Regular Diurno (CRD).
- b) Socializar dicho modelo, especialmente sus indicadores, a través de una línea de trabajo metodológico que se ha denominado: *Calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje-investigación en la educación superior, con énfasis en el aprendizaje*. Ello ha permitido desarrollar un ciclo completo de actividades, en los diferentes niveles organizativos del proceso: la carrera en la Sede Central, sus disciplinas y años y al nivel de carrera en las SUMs. Este ciclo comprendió varias reuniones metodológicas, clases metodológicas instructivas y demostrativas, clases abiertas y el consecuente control del proceso docente, según el sistema de indicadores de calidad establecido. Para ello se diseñó y aprobó de forma colectiva una Guía de Observación de las Actividades Docentes (ver anexo), que ha sido el principal instrumento aplicado.
- c) Elevar la formación pedagógica de los profesores mediante la combinación del ejercicio de la docencia y la autorreflexión, individual y colectiva, sobre nuestra práctica profesional, apoyado en el modelo de calidad que se tiene como punto de partida.
- d) Determinar las dimensiones e indicadores que entorpecen el logro de la máxima calidad del proceso docente en la carrera.
- e) Emplear los resultados obtenidos en la toma de decisiones y el diseño de nuevas etapas de desarrollo de la carrera.

En la implementación del modelo, las actividades metodológicas desarrolladas permitieron una evaluación con profundidad de cada uno de los aspectos propuestos en el mismo y su utilidad para el ejercicio docente, así como arribar a consenso en tanto colectivo pedagógico de la carrera. Los análisis de las evaluaciones de las actividades docentes observadas fueron momentos de reflexión sobre la práctica profesional, donde evaluados y evaluadores compartieron criterios y trataron de acercarse a los indicadores de calidad establecidos como referente. Ambas formas de trabajo son modos de construcción teórica y

en la tutoría y la atención individualizada a cada estudiante, el que a su vez cuenta con libros, CD-ROM, vídeo cassettes, guías de estudio y otros materiales de apoyo a la docencia elaborados específicamente para ese tipo de cursos. Las carreras de este modelo pedagógico se cursan en las SUMs.

práctica, individual y colectiva, del ideal de calidad del proceso docente en la universidad. Para lograrlo, cada profesor se ve obligado a una mejora de su desempeño docente, a su formación pedagógica continua.

Como métodos del nivel estadístico matemático se emplean las *Tablas de Frecuencia* para conocer el comportamiento porcentual de las calificaciones otorgadas a cada uno de los indicadores de calidad, tanto en Universalización como en CRD. La prueba estadística *U de Mann Whitney* es usada para comparar entre los dos grupos estudiados el comportamiento de los indicadores y conocer el grado de significación de las diferencias entre ambos grupos. Se realiza una *triangulación* entre los resultados de ambas pruebas estadísticas y la interpretación cualitativa de los datos, lo que permite la búsqueda de la mayor objetividad posible en los resultados.

2.3 Universo y Muestra

Durante el curso 2004-2005 en la carrera de Estudios Socioculturales (ESC) del Centro Universitario de Sancti Spiritus (CUSS) se efectuó un total de 139 controles a clases, 23 de ellos se hicieron en la modalidad de CRD, lo que representa el 19,8% del total y 116 se observaron en el curso de Universalización para el 83,4%.

De ese total se seleccionaron 53 clases observadas en Universalización y 21 en CRD, para conformar una muestra de 74 actividades observadas, lo que representa el 53,2% del universo. Una muestra de tal amplitud obedeció a la intención de procesar los datos concernientes al mayor número posible de clases observadas, para obtener una amplia representatividad. Al mismo tiempo, las clases procesadas fueron visitadas por dos profesoras principales del CRD y tres coordinadoras de carrera municipales,⁴ seleccionadas a partir de que su desempeño profesional es confiable y útil a los fines de la investigación. No obstante, la formación profesional y experiencia en la educación superior de las profesoras principales del CRD es superior al de las coordinadoras de carrera de las SUMs, hecho que no pudo ser totalmente equilibrado en la preparación previa que se realizó con éstas, lo que influyó negativamente en la medición.

⁴ Colaboradoras: Profa. Ms. Mirta Z. Estupiñán González, Profesora Principal de la disciplina Historia y Cultura; Profa. Ms. Maricela González Carmenate, Profesora Principal de la disciplina Estudios de la Lengua Española; Profa. Ms. Oremis Piñero Rodríguez, Coordinadora de la carrera de Estudios Socioculturales en Cabaiguán;

3 Análisis de los Resultados

Tablas de Frecuencia por Indicadores

A continuación se realiza un análisis de los resultados de cada uno de los indicadores, a través de tablas de frecuencia, lo que permite conocer el comportamiento porcentual de ellos por separado en ambos grupos de estudio. Se incluyen comentarios globales como resumen de los indicadores que integran las dimensiones.

Dimensión I: Cumplimiento de los objetivos

1. El docente manifiesta claridad de los propósitos de la clase					
	Valores	Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Universalización	Bien	53	100,0	100,0	100,0
Curso Regular Diurno	Bien	21	100,0	100,0	100,0
2. Se corresponden (los objetivos) con las exigencias de la disciplina y el año de la carrera					
Universalización	Regular	1	1,9	1,9	1,9
	Bien	52	98,1	98,1	100,0
	Total	53	100,0	100,0	
Curso Regular Diurno	Bien	21	100,0	100,0	100,0
3. Se destaca la significación social y profesional del nuevo aprendizaje					
Universalización	Regular	5	9,4	9,4	9,4
	Bien	48	90,6	90,6	100,0
	Total	53	100,0	100,0	
Curso Regular Diurno	No observado	7	33,3	33,3	33,0
	Regular	10	47,6	47,6	81
	Bien	4	19,0	19,0	100,0
	Total	21	100	100	
4. Se hace adecuada orientación y motivación de los alumnos hacia los objetivos propuestos					
Universalización	Regular	4	7,5	7,5	7,5
	Bien	49	92,5	92,5	100,0
	Total	53	100,0	100,0	
Curso Regular Diurno	Regular	2	9,5	9,5	9,5
	Bien	19	90,5	90,5	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

Como puede verse en la tabla precedente, en la dimensión Cumplimiento de los objetivos, el indicador 3: *Se destaca la significación social y profesional del nuevo aprendizaje*, se encuentra mayormente afectado en CRD. En esta modalidad, la suma de las actividades en que ello no se observa y las que se califican de Regular representan un 81% acumulado. Ello indica que la mayoría de los profesores de CDR no resaltan suficientemente

la trascendencia de lo que se aprende. Según la estadística, en el curso de Universalización el comportamiento de este indicador puede considerarse normal. No obstante, esta discrepancia en un indicador tan sensible para la formación de los profesionales y conociendo la diferencia de preparación pedagógica existente entre el claustro de Universalización y del CRD, introduce la sospecha de que los criterios de evaluación de los jefes de disciplina del CRD pueden haber sido más rigurosos que los de los jefes de carrera municipales. Esto puede estar incidiendo además, en la falta de orientación que muchas veces manifiestan los estudiantes de ambos cursos respecto al perfil ocupacional del licenciado en Estudios Socioculturales.

Dimensión II: Selección y tratamiento de los contenidos

5. La selección de los contenidos responde a criterios de actualización científica y de formación del profesional					
	Valores	Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Universalización	Regular	3	5,7	5,7	5,7
	Bien	50	94,3	94,3	100,0
	Total	53	100,0	100,0	
Curso Regular Diurno	Bien	21	100,0	100,0	100,0
6. Establecimiento de relaciones entre los contenidos tratados y los nuevos y de éstos con la profesión					
Universalización	Regular	9	17,0	17,0	17,0
	Bien	44	83,0	83,0	100,0
	Total	53	100,0	100,0	
Curso Regular Diurno	No observado	3	14,3	14,3	14,3
	Regular	4	19,0	19,0	33,3
	Bien	14	66,7	66,7	100,0
	Total	21	100,0	100,0	
7. No se cometen errores de contenido, ni se incurre en imprecisiones e inseguridades					
Universalización	Regular	5	9,4	9,4	9,4
	Bien	48	90,6	90,6	100,0
	Total	53	100,0	100,0	
Curso Regular Diurno	Bien	21	100,0	100,0	100,0
8. Se hace una distribución racional del tiempo en función de los objetivos y los contenidos					
Universalización	Regular	2	3,8	3,8	3,8
	Bien	51	96,2	96,2	100,0
	Total	53	100,0	100,0	
Curso Regular Diurno	Regular	2	9,5	9,5	9,5
	Bien	19	90,5	90,5	100,0
	Total	21	100,0	100,0	
9. Existe coherencia lógica en el tratamiento de los contenidos					
Curso Regular Diurno	Bien	21	100,0	100,0	100,0
10. Las tareas docentes responden a las exigencias de los objetivos planteados					
Universalización	Regular	3	5,7	5,7	5,7
	Bien	50	94,3	94,3	100,0
	Total	53	100,0	100,0	
Curso Regular Diurno	Bien	21	100,0	100,0	100,0

11. Se brinda el tiempo necesario para que los alumnos elaboren respuestas y resuelvan ejercicios					
Universalización	Bien	53	100,0	100,0	100,0
Curso Regular Diurno	Regular	2	9,5	9,5	9,5
	Bien	19	90,5	90,5	100,0
	Total	21	100,0	100,0	
12. Se realizan resúmenes y conclusiones parciales					
	Valores	Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Universalización	Regular	3	5,7	5,7	5,7
	Bien	50	94,3	94,3	100,0
	Total	53	100,0	100,0	
Curso Regular Diurno	No observado	2	9,5	9,5	9,5
	Regular	2	9,5	9,5	19,0
	Bien	17	81,0	81,0	100,0
	Total	21	100,0	100,0	
13. Se maneja adecuadamente la bibliografía y otras fuentes de información					
Universalización	Regular	2	3,8	3,8	3,8
	Bien	51	96,2	96,2	100,0
	Total	53	100,0	100,0	
Curso Regular Diurno	Regular	6	28,6	28,6	28,6
	Bien	15	71,4	71,4	100,0
	Total	21	100,0	100,0	
14. Se orienta correctamente el estudio independiente					
Universalización	Regular	1	1,9	1,9	1,9
	Bien	52	98,1	98,1	100,0
	Total	53	100,0	100,0	
Curso Regular Diurno	Regular	8	38,1	38,1	38,1
	Bien	13	61,9	61,9	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

En la dimensión Selección y tratamiento de los contenidos, el indicador 6: *Establecimiento de relaciones entre los contenidos tratados y los nuevos y de éstos con la profesión*, también se presenta afectado, ya que en Universalización el 17% de los casos observados está evaluado de Regular y en CRD el 33,3% acumulado de los profesores de la muestra no cumple correctamente con este indicador. Obsérvese la relación existente entre éste y el indicador afectado en la Dimensión I. Del mismo modo, el indicador 13: *Se maneja adecuadamente la bibliografía y otras fuentes de información*, aparece mayormente dañado en CRD, donde un 28,6 % de los casos está evaluado de Regular, contra un 3,8% en Universalización. Igualmente, el indicador 14: *Se orienta correctamente el estudio independiente*, presenta marcada diferencia entre ambos grupos, ya que en Universalización existe, según la estadística presentada, 1,9% de los casos evaluados de Regular y en CRD esta cifra asciende al 38,1% de los observados. Estos datos evidencian que la diferencia de

formación pedagógica entre los coordinadores de carrera de Universalización y los profesores principales del CRD, al ser desfavorable en los primeros, afectan la calidad de la evaluación del proceso, lo cual es también manifiesto en las tablas que siguen. Ello indica la necesidad de superar a este grupo de coordinadores académicos para el ejercicio de la función.

Dimensión III: Integración de los contenidos

15. Se integran los contenidos con las demás asignaturas de la disciplina					
	Valores	Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Universalización	No observado	2	3,8	3,8	3,8
	Regular	13	24,5	24,5	28,3
	Bien	38	71,7	71,7	100
	Total	53	100,0	100,0	
Curso Regular Diurno	No observado	5	23,8	23,8	23,8
	Regular	4	19,0	19,0	42,9
	Bien	12	57,1	57,1	100,0
	Total	21	100,0	100,0	
16. Se integran los contenidos con otras disciplinas del currículo					
Universalización	No observado	2	3,8	3,8	3,8
	Regular	15	28,3	28,3	32,1
	Bien	36	67,9	67,9	100,0
	Total	53	100,0	100,0	
Curso Regular Diurno	No observado	8	38,1	38,1	38,1
	Regular	6	28,6	28,6	66,7
	Bien	7	33,3	33,3	100,0
	Total	21	100,0	100,0	
17. Se integran los contenidos con otras estrategias curriculares: idioma, computación, cuidado del medio ambiente, otras					
Universalización	Regular	5	9,4	9,4	9,4
	Bien	48	90,6	90,6	100,0
	Total	53	100	100	
Curso Regular Diurno	No observado	6	28,6	28,6	28,6
	Regular	11	52,4	52,4	81,0
	Bien	4	19,0	19,0	100,0
	Total	21	100,0	100,0	
18. Se integran los contenidos con la formación de valores, hábitos y conductas profesionales					
Universalización	No observado	1	1,9	1,9	1,9
	Regular	5	9,4	9,4	11,3
	Bien	47	88,7	88,7	100,0
	Total	53	100,0	100,0	
Curso Regular Diurno	No observado	5	23,8	23,8	23,8
	Regular	4	19,0	19,0	42,9
	Bien	12	57,1	57,1	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

La dimensión Integración de los contenidos, presenta una curiosa coincidencia de afectación en ambas modalidades de la carrera. Veamos. El indicador 15: *Se integran los contenidos con las demás asignaturas de la disciplina*, presenta en Universalización el 28,3%

acumulado de afectación; mientras que en CRD asciende al 42,9% acumulado. El indicador 16: *Se integran los contenidos con otras disciplinas del currículo*, resulta afectado en 32,1% acumulado en Universalización y en 66,7% acumulado en CRD. El 17: *Se integran los contenidos con otras estrategias curriculares: idioma, computación, cuidado del medio ambiente, etc.*, está dañado en un 9,4% en Universalización y en un 81% acumulado en CRD. El último indicador de esta dimensión: *Se integran los contenidos con la formación de valores, hábitos y conductas profesionales*, se presenta dañado en un 11,3% y un 42,9% acumulados en universalización y CRD, respectivamente. Una vez más vale apuntar la diferencia de criterios existente entre los evaluadores de ambos cursos.

Como puede apreciarse, los cuatro indicadores de esta dimensión están orientados a la evaluación de las relaciones intradisciplinarias y transdisciplinarias en la carrera. Ellos resultan los menos favorecidos por la labor docente de los profesores. Si se vuelve la vista atrás se podrá notar que esta carencia tiene íntima conexión con algunos indicadores también afectados en las dimensiones I y II; a saber, el 3: *Se destaca la significación social y profesional del nuevo aprendizaje* y; 6: *Establecimiento de relaciones entre los contenidos tratados y los nuevos y de éstos con la profesión*, ya comentados en párrafos anteriores.

Esta deficiencia refleja, a juicio de los investigadores, la escasa preparación de los docentes para establecer las relaciones entre asignaturas, disciplinas y estrategias curriculares en la carrera, lo que daña la necesaria visión transdisciplinar de la ciencia moderna, elemento indispensable para la formación de los profesionales. Ello implica, también, la existencia de una realidad educativa caracterizada por el hecho de que cada profesor trabaja de forma parcelaria, sin buscar la cooperación y la integración. Esto afecta la formación del profesional, que no logra percatarse, y menos aún disfrutar de la riqueza del conocimiento transdisciplinar. Las deficiencias que presenta el trabajo con esta dimensión limitan la aplicación de exámenes o trabajos finales integradores, como sugiere la plataforma curricular del Plan D. O sea, que si la enseñanza y el aprendizaje no son integrados, ¿cómo aplicar evaluaciones integradoras del conocimiento, para las cuales no se ha preparado al alumnado?

Dimensión IV: Métodos y procedimientos de trabajo

19. Los métodos y procedimientos responden a los objetivos y contenidos de la clase					
	Valores	Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Universalización	Regular	2	3,8	3,8	3,8
	Bien	51	96,2	96,2	100,0
	Total	53	100,0	100,0	
Curso Regular Diurno	Bien	21	100,0	100,0	100,0

20. Los métodos forman actitudes científicas e investigativas en los estudiantes					
Universalización	Regular	4	7,5	7,5	7,5
	Bien	49	92,5	92,5	100,0
	Total	53	100,0	100,0	
Curso Regular Diurno	Regular	3	14,3	14,3	14,3
	Bien	18	85,7	85,7	100,0
	Total	21	100,0	100,0	
21. Se asume el aprendizaje del método como contenido de aprendizaje y de formación profesional					
Universalización	Regular	4	7,5	7,5	7,5
	Bien	49	92,5	92,5	100,0
	Total	53	100,0	100,0	
Curso Regular Diurno	Regular	6	28,6	28,6	28,6
	Bien	15	71,4	71,4	100,0
	Total	21	100,0	100,0	
22. Se dirige el proceso sin anticiparse a los juicios y respuestas de los alumnos					
Universalización	Regular	5	9,4	9,4	9,4
	Bien	48	90,6	90,6	100,0
	Total	53	100	100	
Curso Reg. Diurno	Bien	21	100,0	100,0	100,0
23. Se estimula la búsqueda independiente del conocimiento hasta llegar a su esencia y aplicación					
	Valores	Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Universalización	Regular	4	7,5	7,5	7,5
	Bien	49	92,5	92,5	100,0
	Total	53	100,0	100,0	
Curso Regular Diurno	Regular	5	23,8	23,8	23,8
	Bien	16	76,2	76,2	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

En la dimensión Métodos y procedimientos de trabajo, merece destacarse la afectación que sufre el indicador 20: *Los métodos forman actitudes científicas e investigativas en los estudiantes*, que es de un 7,5 en Universalización y de un 14,3 en CRD. También la del indicador 21: *Se asume el aprendizaje del método como contenido de aprendizaje y de formación profesional*, que es de 7,5% en Universalización y de 28,6% en CRD. Del mismo modo, el 23: *Se estimula la búsqueda independiente del conocimiento hasta llegar a su esencia y aplicación*, que presenta afectación de un 7,5% en Universalización y de un 23,8 en CRD.

Como se comprenderá, estos indicadores tienen importante incidencia en la formación investigativa de los estudiantes; la cual, en la educación superior, debe asumirse desde la propia clase. Si se busca una relación interna, dinámica, entre método y contenido, y se tiene en cuenta también el indicador afectado en la dimensión relativa a los objetivos, comienzan a prefigurarse en esta investigación las regularidades acerca de los componentes (dimensiones) más afectados en este monitoreo de la calidad del proceso docente, cuya mayor relevancia negativa la tiene el tratamiento de los contenidos, en especial sus relaciones intra e interdisciplinarias.

Dimensión V: Utilización de medios de enseñanza

24. Los medios se adecuan a las exigencias del contenido de la clase					
	Valores	Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Universalización	No observado	11	20,8	20,8	20,8
	Regular	4	7,5	7,5	28,3
	Bien	38	71,7	71,7	100,0
	Total	53	100,0	100,0	
Curso Regular Diurno	No observado	1	4,8	4,8	4,8
	Regular	7	33,3	33,3	38,1
	Bien	13	61,9	61,9	100,0
	Total	21	100,0	100,0	
25. Se apoya el contenido con medios tecnológicos adecuados: videos, software, Power Point, Páginas Web, otros					
Universalización	No observado	22	41,5	41,5	41,5
	Regular	3	5,7	5,7	47,2
	Bien	28	52,8	52,8	100
	Total	53	100,0	100,0	
Curso Regular Diurno	No observado	12	57,1	57,1	57,1
	Regular	7	33,3	33,3	90,5
	Bien	2	9,5	9,5	100,0
	Total	21	100,0	100,0	
26. Se utiliza correctamente el texto principal y otras fuentes de información					
Universalización	No observado	1	1,9	1,9	1,9
	Regular	12	22,6	22,6	24,5
	Bien	40	75,5	75,5	100,0
	Total	53	100,0	100,0	
Curso Regular Diurno	No observado	1	4,8	4,8	4,8
	Regular	3	14,3	14,3	19,0
	Bien	17	81,0	81,0	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

Como puede observarse, la dimensión Utilización de medios de enseñanza, es otra de las que presenta mayor afectación. Vayamos por partes. El indicador 24: *Los medios se adecuan a las exigencias del contenido de la clase*, presenta una afectación de un 28,3% acumulado en Universalización y, un 38,1% acumulado en CRD. El indicador 25: *Se apoya el contenido con medios tecnológicos adecuados: videos, software, Power Point, Páginas Web, otros*, tiene una afectación acumulada de un 47,2% en Universalización y de 90,5% en CRD. O sea, que los medios técnicos modernos que pueden potenciar el aprendizaje son los grandes ausentes de nuestras aulas. El indicador 26: *Se utiliza correctamente el texto principal y otras fuentes de información*, presenta un 24,5% acumulado de afectación en Universalización y el mismo dato en CRD es de un 19%. Obsérvese la relación existente entre este indicador y el 13, comentado en uno de los párrafos precedentes.

O sea, que a pesar de la cantidad de medios disponibles (videos, CD, libros de texto, laboratorios virtuales, Páginas Web), todavía el claustro no le da la explotación que debiera. Lo anterior afecta potencialmente el aprendizaje de los estudiantes, y sitúa el proceso docente de la carrera por debajo de los estándares de calidad deseados. A juicio de los

investigadores, este comportamiento se debe, en parte, a que para la correcta utilización de los medios, el docente debe realizar una preparación cuidadosa de la clase, lo que implica inversión de tiempo y esfuerzo, así como la modificación de una conducta profesional rutinaria, que no cambia debido a la falta de control y exigencia de los directivos.

Dimensión VI: Formas de organización de la docencia

27. Se organiza la clase con el grupo total, en disposición frontal					
	Valores	Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Universalización	Regular	2	3,8	3,8	3,8
	Bien	51	96,2	96,2	100,0
	Total	53	100,0	100,0	
Curso Regular Diurno	No observado	11	52,4	52,4	52,4
	Bien	10	47,6	47,6	100,0
	Total	21	100,0	100,0	
28. Se organiza la clase formando pequeños grupos					
Universalización	Bien	53	100,0	100,0	100,0
Curso Regular Diurno	No observado	12	57,1	57,1	57,1
	Bien	9	42,9	42,9	100,0
	Total	21	100,0	100,0	
29. Funciona correctamente la organización creada, facilitando la comunicación y la participación activa y consciente de los estudiantes					
Universalización	Regular	6	11,3	11,3	11,3
	Bien	47	88,7	88,7	100,0
	Total	53	100,0	100,0	
Curso Regular Diurno	No observado	4	19,0	19,0	19,0
	Bien	17	81,0	81,0	100,0
	Total	21	100,0	100,0	
30. La forma organizativa permite el control de los comportamientos individuales, el horario de clases y el cuidado de los recursos disponibles					
	Valores	Frecuencia	Porcentaje	% válido	% acumulado
Universalización	Regular	5	9,4	9,4	9,4
	Bien	48	90,6	90,6	100,0
	Total	53	100	100	
Curso Regular Diurno	Bien	21	100,0	100,0	100,0
31. La forma organizativa propicia un adecuado clima psicológico en la clase					
Universalización	Regular	2	3,8	3,8	3,8
	Bien	51	96,2	96,2	100,0
	Total	53	100,0	100,0	
Curso Regular Diurno	Bien	21	100,0	100,0	100,0
32. Se atienden las diferencias individuales					
Universalización	No observado	2	3,8	3,8	3,8
	Regular	3	5,7	5,7	9,4
	Bien	48	90,6	90,6	100,0
	Total	53	100,0	100,0	
Curso Regular Diurno	No observado	5	23,8	23,8	23,8
	Regular	4	19,0	19,0	42,9
	Bien	12	57,1	57,1	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

En la dimensión Formas de organización de la docencia, el análisis de los indicadores 27 y 28 revela que todavía la mayor parte de las clases tienen una organización frontal, lo que facilita menos la comunicación y el intercambio entre los sujetos, que si se organizaran en pequeños grupos. Ello explica la afectación del indicador 29: *Funciona correctamente la organización creada, facilitando la comunicación y la participación activa y consciente de los estudiantes*, que es de un 11,3% en Universalización y de 19% en CRD. El indicador 32: *Se atienden las diferencias individuales*, según las tablas de distribución, aparece dañado en un 9,4% acumulado en Universalización y en 42,9% acumulado en CRD, lo cual no debía ocurrir en un proceso docente de calidad.

El lector puede notar que la tabla de universalización referida al indicador 28 es incongruente respecto a lo planteado para esta modalidad en la del 27, pues no es posible que en este último la mayoría de las clases observadas sean frontales y que a su vez el 100% de ellas sean también organizadas en grupos (Ver tablas aludidas). Esta contradicción puede deberse a la inseguridad de los jefes de carrera de universalización para aplicar el sistema de evaluación de la calidad del proceso docente.

Dimensión VII: Control y evaluación del aprendizaje

33. Se controlan las tareas de aprendizaje por parte del docente					
	Valores	Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Universalización	Regular	2	3,8	3,8	3,8
	Bien	51	96,2	96,2	100,0
	Total	53	100,0	100,0	
34. Se guía a los alumnos hacia el autocontrol y la autovaloración de los resultados					
Universalización	Regular	6	11,3	11,3	11,3
	Bien	47	88,7	88,7	100,0
	Total	53	100,0	100,0	
Curso Regular Diurno	Regular	8	38,1	38,1	38,1
	Bien	13	61,9	61,9	100,0
	Total	21	100,0	100,0	
35. Se exige corrección en las respuestas de los alumnos					
Universalización	Regular	3	5,7	5,7	5,7
	Bien	50	94,3	94,3	100,0
	Total	53	100,0	100,0	
Curso Regular Diurno	No observado	2	9,5	9,5	9,5
	Regular	1	4,8	4,8	14,3
	Bien	18	85,7	85,7	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

36. Se analiza con los alumnos los resultados de la evaluación					
Universalización	No observado	1	1,9	1,9	1,9
	Regular	3	5,7	5,7	7,5
	Bien	49	92,5	92,5	100,0
	Total	53	100,0	100,0	
Curso Regular Diurno	No observado	8	38,1	38,1	38,1
	Bien	13	61,9	61,9	100,0
	Total	21	100,0	100,0	
37. Se combinan evaluaciones frecuentes y parciales, orales y escritas, prácticas y teóricas					
Universalización	Bien	53	100,0	100,0	100,0
Curso Regular Diurno	No observado	5	23,8	23,8	23,8
	Bien	16	76,2	76,2	100,0
	Total	21	100,0	100,0	
38. Se proponen actividades en función de logros y dificultades detectadas					
Universalización	No observado	3	5,7	5,7	5,7
	Regular	2	3,8	3,8	9,4
	Bien	48	90,6	90,6	100,0
	Total	53	100,0	100,0	
Curso Regular Diurno	No observado	6	28,6	28,6	28,6
	Regular	8	38,1	38,1	66,7
	Bien	7	33,3	33,3	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

En la dimensión Control y evaluación del aprendizaje -como puede verse-, existen indicadores con mayor peso y afectación. Tal es el caso del 34: *Se guía a los alumnos hacia el autocontrol y la autovaloración de los resultados*, que tiene un comportamiento de Regular en un 11,3% en Universalización y de un 38,1% en CRD. El 36: *Se analiza con los alumnos los resultados de la evaluación*, presenta un acumulado negativo de 7,5% en Universalización y de 38,1% en CRD. Y el 38: *Se proponen actividades en función de logros y dificultades detectadas*, presenta una afectación del 9,4% acumulado en Universalización y de 66,7% acumulado en CRD. Como es evidente, este descuido afecta la formación de hábitos de autocontrol y autovaloración en los estudiantes y su participación consciente e interactiva en su propia evaluación

Prueba U de Mann-Whitney

Esta prueba se realizó, como se ha dicho, para comparar el comportamiento de cada uno de los indicadores entre los dos grupos evaluados. Si el resultado de la probabilidad es menor o igual a 0,01 se considera altamente significativa; cuando la probabilidad es menor o igual que 0,05 se considera significativa, según aparece en la columna de la derecha de las tablas estadísticas que siguen. El resto de los casos no son significativos.

Dimensión I: Cumplimiento de los objetivos

Indicadores	Mann-Whitney U	Test Statistics*		
		Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
1	556,500	787,500	,000	1,000
2	546,000	1977,000	-,629	1,000
3	141,000	372,000	-6,208	,000
4	545,500	776,500	-,279	,780

*Grouping Variable: Grupo

Como se observa, la diferencia de comportamiento del indicador 3: *Se destaca la significación social y profesional del nuevo aprendizaje*, es altamente significativa entre el curso de Universalización y el CRD, a pesar de que en ambos casos su tratamiento es deficitario en las clases escogidas como muestra, según se ha visto en el análisis de esta dimensión en las Tablas de Frecuencia.

Dimensión II: Selección y tratamiento de los contenidos

Indicadores	Mann-Whitney U	Test Statistics*		
		Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
5	525,000	1956,000	-1,106	,269
6	452,000	683,000	-1,749	,080
7	504,000	1935,000	-1,448	,148
8	524,500	755,500	-,980	,327
9	556,500	787,500	,000	,1000
10	525,000	1956,000	-1,106	,269
11	503,500	734,500	-2,262	,024
12	479,000	710,000	-1,831	,067
13	418,500	649,500	-3,076	,002

*Grouping Variable: Grupo

De igual manera, la diferencia entre los indicadores 13: *Se maneja adecuadamente la bibliografía y otras fuentes de información* y 14: *Se orienta correctamente el estudio independiente*, es altamente significativa entre los dos grupos estudiados. Esta nueva prueba corrobora lo ya explicado en el análisis correspondiente de la Tabla de Frecuencia.

Dimensión III: Integración de los contenidos

Indicadores	Mann-Whitney U	Test Statistics*		
		Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
15	447,000	678,000	-1,594	,111
16	310,000	541,000	-3,349	,001
17	143,500	374,500	-6,174	,000
18	370,500	601,500	-3,183	,001

*Grouping Variable: Grupo

Según expresa la tabla estadística de la dimensión III, la diferencia de comportamiento entre los indicadores 16: *Se integran los contenidos con otras disciplinas de currículo*; 17: *Se integran los contenidos con otras estrategias curriculares...* y 18: *Se integran los contenidos con la formación de valores, hábitos y conductas profesionales*, resultan altamente significativas. Si el lector vuelve al análisis que en su lugar se realizó de las Tablas de Frecuencia, verá que estos son también los parámetros más afectados en ambas modalidades de la carrera. Ello indica la necesidad darles tratamiento específico a los mismos con el claustro de Universalización y del CRD.

Dimensión IV: Métodos y procedimientos de trabajo

Indicadores	Mann-Whitney U	Test Statistics*		
		Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
19	535,500	1966,500	-.896	,370
20	519,000	750,000	-.887	,375
21	439,500	670,500	-2,369	,018
22	504,000	1935,000	-1,448	,148
23	466,000	697,000	-1,917	,055

*Grouping Variable: Grupo

No se observan diferencias dignas de mencionar en los indicadores de esta dimensión.

Dimensión V: Utilización de medios de enseñanza

Indicadores	Mann-Whitney U	Test Statistics*		
		Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
24	538,500	769,500	-.265	,791
25	374,500	605,500	-2,389	,017
26	530,500	1961,500	-.426	,670

*Grouping Variable: Grupo

No se observan diferencias dignas de mencionar en los indicadores de esta dimensión.

Dimensión VI: Formas de organización de la docencia

Indicadores	Test Statistics*			
	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
27	275,000	506,000	-5,108	,000
28	318,000	1749,000	-5,051	,000
29	501,500	732,500	-1,111	,267
30	504,000	735,000	-1,448	,148
31	535,500	1966,500	-,896	,370
32	367,000	598,000	-3,331	,001

*Grouping Variable: Grupo

De acuerdo con la tabla anterior, las diferencias de tratamiento entre los indicadores 27: *Se organiza la clase con el grupo total, en posición frontal*; 28: *Se organiza la clase formando pequeños grupos*; y 32: *Se atienden las diferencias individuales*, son muy significativas entre las dos modalidades de la carrera. La alta significación de la diferencia de los indicadores 27 y 28 puede estar dada por la incongruencia ya señalada sobre los mismos en el análisis de la Tabla de Frecuencia.

Dimensión VII: Control y evaluación del aprendizaje

Indicadores	Test Statistics*			
	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
33	535,500	1966,500	-,896	,370
34	407,500	638,500	-2,633	,008
35	505,500	736,500	-1,292	,196
36	374,500	605,500	-3,408	,001
37	424,000	655,000	-3,654	,000
38	244,000	475,000	-4,898	,000

*Grouping Variable: Grupo

Como se puede apreciar, de los indicadores de la dimensión VII los tres últimos - *Se analiza con los alumnos los resultados de la evaluación*; *Se combinan evaluaciones frecuentes y parciales, orales y escritas, prácticas y teóricas y*; *Se proponen actividades en función de logros y dificultades detectadas-*, presentan diferencias altamente significativas

entre Universalización y CRD, a la vez que fueron señalados como indicadores pocos favorecidos por los docentes en el análisis de las Tablas de Frecuencia.

4 Conclusiones

El presente estudio ha tenido como sustentación teórica un *modelo para la evaluación de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje-investigación en la educación superior*, integrado por elementos esenciales tales como: el concepto calidad de la educación, el sistema de principios para la aplicación de dicho modelo (objetividad, participación, coherencia y contextualización), la concepción del proceso docente desde las posiciones del enfoque histórico cultural y un sistema de indicadores para su evaluación. Todo ello, integrado a un proyecto de trabajo metodológico encaminado a la formación continua del profesorado y a la puesta en práctica del monitoreo de la calidad del proceso docente en una carrera de la provincia de Sancti Spiritus, ha mostrado su utilidad teórica y metodológica en el contexto de la nueva universidad cubana.

Para obtener un corte de los resultados de la calidad del proceso docente en la carrera estudiada (Estudios Socioculturales) durante el curso 2004-2005, se seleccionó una muestra de 74 clases observadas, según el sistema de dimensiones e indicadores de calidad establecidos por el modelo de evaluación. Los datos fueron sometidos a procesamiento estadístico a través de las pruebas Tablas de Frecuencia y U de Mann Whitney.

La triangulación realizada entre los resultados de ambas pruebas, así como los análisis cualitativos efectuados, permitieron determinar que las dimensiones que más están afectando la calidad del proceso docente en la carrera de Estudios Socioculturales son: *Selección y tratamiento de los contenidos; Integración de los contenidos; y Control y evaluación del aprendizaje.*

En íntima relación con estas dimensiones, los indicadores que más están dañando la calidad del proceso docente en la carrera estudiada y cuyas diferencias entre ambos modelos pedagógicos presentan el mayor grado de significatividad son:

1. Se destaca la significación social y profesional del nuevo aprendizaje.
2. Se maneja adecuadamente la bibliografía y otras fuentes de información.
3. Se orienta correctamente el estudio independiente.
4. Se integran los contenidos con otras disciplinas de currículo.
5. Se integran los contenidos con otras estrategias curriculares: idioma, computación, cuidado del medio ambiente, otras.

6. Se integran los contenidos con la formación de valores, hábitos y conductas profesionales.
7. Se organiza la clase formando pequeños grupos.
8. Se atienden las diferencias individuales.
9. Se analiza con los alumnos los resultados de la evaluación.
10. Se combinan evaluaciones frecuentes y parciales, orales y escritas, prácticas y teóricas.
11. Se proponen actividades en función de logros y dificultades detectadas.

Estos 11 indicadores representan el 28,9% de un total de 38 establecidos en el modelo de calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje-investigación elaborado por los investigadores. Ellos son los que hasta la fecha han impedido lograr la aspiración de dicho referente de calidad.

Los datos ofrecidos por las Tablas de Frecuencia evidencian las diferencias de preparación de los coordinadores de carrera municipales con respecto a los profesores principales del CRD. Este ha sido un sesgo subjetivo que ha afectado la evaluación de la calidad realizada, aspecto que debe ser atendido por la coordinación de la carrera provincial en la nueva proyección de desarrollo de la misma.

Las dimensiones e indicadores que en este corte evaluativo se han determinado que están perturbando la calidad del proceso docente, sugieren la necesidad de su asunción como líneas de trabajo metodológico y de formación continua de los profesores en próximas etapas de trabajo. En ellas debe tenerse en cuenta además, las particularidades del claustro y los contextos específicos en que se desenvuelven los distintos modelos pedagógicos.

Referencias Bibliográficas

ALVAREZ DE ZAYAS, C. *Didáctica. La escuela en la vida*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1999.

ÁLVAREZ DE ZAYAS, C.; SIERRA LOMBARDÍA, V. M. *La universidad de excelencia*. Centro de Estudios de la Educación Superior “Manuel F. Gran”. Santiago de Cuba: Editora de la Universidad de Oriente, 2000.

FERNÁNDEZ AQUINO, O; VALDÉS PUENTES, R. Calidad del proceso enseñanza-aprendizaje-investigación en la educación superior: un modelo para su evaluación. *Revista*

Icone Educação. Centro Universitario de Triângulo (Unitri). Brasil. Vol. 10 – No. 1 e 2. pp. 207-234. Janeiro/Desembro, 2004.

GALPERIN, P. Ya. Sobre la formación de los conceptos y de las acciones mentales. In: *Temas de psicología*. La Habana: Editorial Orbe, 1979a.

GALPERIN, P. Ya. Tipos de orientación y de formación de las acciones y de los conceptos. En: *Temas de psicología*. La Habana: Editorial Orbe, 1979b.

GONZÁLEZ, O. El enfoque histórico-cultural como fundamento de una concepción pedagógica. In: CANFUX, V. et al.. *Tendencias pedagógicas contemporáneas*. Colombia: Editorial Poiras Editores e Impresores S.A. Ibagué, 1986.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. El problema de la permanencia en la Educación Superior. La Habana: Dirección de Formación de Profesionales, 2005.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. La universidad que queremos. (Preliminar). La Habana: Dirección de formación de profesionales - Dirección de universalización, 2004.

RICO, P. ¿Cómo desarrollar en los escolares las habilidades para el control y la valoración de su trabajo docente?. In *Problemas psicopedagógicos del aprendizaje*. Folleto impreso, ICCP, La Habana, 1995a.

RICO, P. *Reflexión y aprendizaje en el aula*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1995b.

RICO, P.; SILVESTRE, M. *Proceso de enseñanza-aprendizaje*. Material impreso. ICCP, La Habana, 1997.

VALDÉS, H. La evaluación del desempeño profesional del docente. In: *As múltiplas faces da avaliação: teoria e prática na educação*. VALDÉS PUENTES, R.; ORRÚ, S. E. (orgs.) São João de Boa Vista, SP: Editora UNIFEOP, 2004. Cap. 5, pp. 97-130.

VELÁZQUEZ, M. V. La evaluación como recurso para elevar la calidad de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 10, abr.-sep., OEI, 1996.

VIGOTSKI, L. El problema de la enseñanza y del desarrollo mental en la edad escolar. In: *El proceso de formación de la psicología marxista: L. Vigotski, A. Leontiev, A. Luria*. (Recop., prefacio y comentarios de A. Puziréi). Moscú: Editorial Progreso, 1989b. (1ra. Ed. en Ruso, 1935.)

VIGOTSKI, L. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: *El proceso de formación de la psicología marxista: L. Vigotski, A. Leontiev, A. Luria*. (Recop., prefacio y comentarios de A. Puziréi). Moscú: Editorial Progreso, 1989a. (1ra. Ed. en Ruso, 1960.)

Orlando Fernández Aquino
Roberto Valdís Puentes
E-mail: orlando@suss.co.cu
rpuentes@unitri.edu.br

Recebido: 01/11/2005
Aprovado: 08/06/2006