



**Universidad de Oriente
Centro de Estudios de Educación Superior
"Manuel F. Gran"**

**La gestión curricular de carreras universitarias en
correspondencia con las necesidades del desarrollo territorial**

**Tesis presentada en opción al Grado Científico de
Doctor en Ciencias Pedagógicas**

Autora: MSc. Adela María Díaz Consul

**Santiago de Cuba
2014**



**Universidad de Oriente
Centro de Estudios de Educación Superior
“Manuel F. Gran”**

**La gestión curricular de carreras universitarias en
correspondencia con las necesidades del desarrollo territorial**

**Tesis presentada en opción al Grado Científico de
Doctor en Ciencias Pedagógicas**

Autora: MSc. Adela María Díaz Consul

Tutoras:

Dra. C. Silvia Sofía Cruz Baranda

Dra. C. Lizette de la Concepción Pérez Martínez

**Santiago de Cuba
2014**

AGRADECIMIENTOS

A Dios, mi padre, que me ha dado todo

A mis tutoras, la profe Silvita y la profe Lizzette, por haberme convertido en una mejor persona e investigadora con su magisterio y ejemplo personal

A los profesores y estudiantes de la carrera de Licenciatura en Contabilidad y Finanzas de la Universidad de Oriente y de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, hacedores de sueños, por tener fe en mí y apoyarme siempre con entusiasmo y cariño

A los profesionales de las entidades del territorio que se involucraron en este empeño y demostraron su compromiso socioprofesional y solidaridad con la formación de los profesionales del futuro

A Ricita, Lolo, Brunilda, Liudis, Jimmy, Manuela, María del Carmen, la Doctora Blanca, Marjoly, Herminita, Zulema, Reyter; por ser amigos y aliados incondicionales

A todos mis amigos y también a los que, aunque no conozco tanto, me apoyaron aun con el pensamiento

Al Doctor Giovanni, por enseñarme a amar y a valorar la Pedagogía

A todos los profesores de la Cátedra Gran, por su comprensión y amistosa ayuda

A mis compañeros del curso de doctorado de la Cátedra “Gran”, por su hermandad

Muchas gracias, están por siempre en mi corazón

Dedicatoria

A mi tía Julia, mi paradigma de amor incondicional

*A mis abuelas Celeste y Adela y a mi abuelo Matías, por ser ejemplos de entrega,
consagración y sacrificio*

A mi madre, por estar siempre a mi lado

A mi padre, por su ejemplo de responsabilidad y disciplina

A Dianita y Nelsito

A Ana, Cele y July

A mis maestros y alumnos de siempre

SÍNTESIS

Esta investigación responde a la necesidad de transformar la gestión curricular universitaria, desde la perspectiva del escenario cubano, centrado en un proceso de actualización del modelo económico, para lograr superar las insuficiencias que existen en la contribución de estudiantes y egresados de la carrera de Licenciatura en Contabilidad y Finanzas al desarrollo socioeconómico territorial. El objeto de investigación es el proceso de formación del profesional en el marco de la relación universidad-sociedad-desarrollo socioeconómico. El campo es el proceso de gestión curricular de carreras universitarias en atención a las necesidades del desarrollo socioeconómico territorial. El objetivo es elaborar una metodología para la gestión curricular de carreras universitarias en correspondencia con las necesidades del desarrollo socioeconómico territorial, ejemplificada en la carrera de Licenciatura en Contabilidad y Finanzas. La misma se sustenta en un modelo pedagógico construido sobre la base de la coparticipación, que permitió involucrar a empleadores y estudiantes en la gestión curricular, perfeccionar el proceso de formación profesional, acrecentar la capacidad de transformación socioprofesional de los actores socioeconómicos territoriales e impulsar el desarrollo endógeno territorial. Su valor científico se corrobora a través de un proceso de investigación-acción en la carrera de Licenciatura en Contabilidad y Finanzas de la Universidad de Oriente.

INDICE

INTRODUCCIÓN	Pág. 1
CAPÍTULO 1. EL PROCESO DE GESTIÓN CURRICULAR EN LAS UNIVERSIDADES CUBANAS Y SU RESPUESTA A LAS NECESIDADES DE LA FORMACIÓN DE LOS PROFESIONALES EN EL MARCO DE LAS RELACIONES UNIVERSIDAD-SOCIEDAD-DESARROLLO SOCIOECONÓMICO	11
1.1 El proceso de gestión curricular en el marco de las relaciones universidad-sociedad -desarrollo socioeconómico	11
1.1.1 La gestión curricular en correspondencia con las necesidades del desarrollo socioeconómico territorial	11
1.1.2 El proceso de gestión curricular como expresión de la dinámica científico-	19
	n
	e
	t
	c
	c
	c
	l
	ó
	ç
	i
	c
	è
	c
	è
	l
	c
	s
	c
	c
	l
	e
	c
	t
	i
	v
	c
	s

1.2 Análisis de la evolución histórica y tendencias del proceso de formación profesional en la educación superior cubana en el marco de la relación universidad-sociedad-desarrollo socioeconómico y de la gestión curricular de carreras universitarias en atención al desarrollo territorial, así como su comportamiento en la carrera de Licenciatura en Contabilidad y Finanzas	27
1.3 Caracterización del proceso de formación profesional en el marco de las relaciones universidad-sociedad-desarrollo socioeconómico y del proceso de gestión curricular de la carrera de Licenciatura en Contabilidad y Finanzas de la Universidad de Oriente	40
Conclusiones del capítulo 1	43
CAPÍTULO 2. CONSTRUCCIÓN EPISTEMOLÓGICA DE LA GESTIÓN CURRICULAR DE CARRERAS UNIVERSITARIAS EN CORRESPONDENCIA CON LAS NECESIDADES DEL DESARROLLO TERRITORIAL	45
2.1 Bases teóricas del modelo de la gestión curricular de carreras universitarias en correspondencia con las necesidades del desarrollo territorial	45
2.2 Modelo de la gestión curricular de carreras universitarias en correspondencia	47

con las necesidades del proceso de desarrollo territorial	
2.2.1 Dimensión de la comprensión del rol transformador del profesional	54
2.2.2 Dimensión de potenciación del compromiso socioformativo	57
2.2.3 Dimensión de la sistematización curricular transformadora	61
2.2.4 Dimensión de la transformación socioprofesional	64
2.3 Metodología para la gestión curricular de carreras universitarias en correspondencia con las necesidades del desarrollo territorial	70
2.3.1 Fundamentación de la metodología	71
2.3.2 Subproceso de diagnóstico	72
2.3.3 Subproceso de proyección	76
2.3.4 Subproceso metodológico	78
2.3.5 Subproceso de evaluación	80
Conclusiones del capítulo 2	81
CAPÍTULO 3. CORROBORACIÓN DE LA METODOLOGÍA PARA LA GESTIÓN CURRICULAR DE CARRERAS UNIVERSITARIAS EN CORRESPONDENCIA CON LAS NECESIDADES DEL DESARROLLO TERRITORIAL EN LA CARRERA DE LICENCIATURA EN CONTABILIDAD Y FINANZAS DE LA UNIVERSIDAD DE ORIENTE	83
3.1 Primer ciclo de la investigación-acción	83
3.1.1 Identificación social del problema. Subproceso de diagnóstico	83
3.2 Segundo ciclo de la investigación-acción	85
3.2.1 Profundización en la investigación social del problema y su análisis.	85
Continuación del subproceso de diagnóstico	
3.2.1.1 Subproceso de proyección	95
3.2.2 Formulación de la hipótesis	97
3.2.3 Dinámica de la investigación-acción	98
3.2.3.1 Subproceso metodológico	98
3.2.4 Evaluación del plan de acción y resultados	99
3.2.4.1 Subproceso de evaluación	99

3.3 Tercer ciclo de la investigación-acción	101
3.3.1 Análisis del problema	102
3.3.1.1 Subproceso de diagnóstico	102
3.3.1.2 Subproceso de proyección	103
3.3.2 Formulación de la hipótesis	105
3.3.3 Dinámica de la investigación-acción	106
3.3.3.1 Subproceso metodológico	106
3.3.4 Evaluación del plan de acción y resultados	110
3.3.4.1 Subproceso de evaluación	111
Conclusiones del capítulo 3	114
CONCLUSIONES GENERALES	116
RECOMENDACIONES	118
BIBLIOGRAFIA	
ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

La actualización del modelo económico cubano implica la realización de transformaciones generalizadas en todos los sectores de la economía y la sociedad (PCC, 2011), las cuales generan nuevas demandas a la superestructura social y dentro de esta a la educación superior, que ha sido convocada a "actualizar los programas de formación e investigación de las universidades en función de las necesidades del desarrollo económico y social del país y de las nuevas tecnologías, (...)" (p.24).

Se erige así como un imperativo, dada la responsabilidad social de la universidad, responder a estas exigencias desde el proceso de formación profesional, en aras de satisfacer las demandas que reclama el desarrollo socioeconómico, como meta del perfeccionamiento.

En tal sentido, la educación superior cubana presenta una importante fortaleza en su modelo de formación universitaria basado en el perfil amplio, el cual concibe que los egresados sean capaces de responder a los problemas más generales y frecuentes en el eslabón de base de su profesión. Además, contempla que la formación se desarrolle sobre la base de la integración de los componentes académico, laboral e investigativo, con el propósito de que los estudiantes adquieran conocimientos y, a la par, desarrollen habilidades profesionales; lo cual se logra a través de la vinculación del estudio con el trabajo, uno de los principios rectores de la educación superior cubana.

En atención a estos presupuestos, desde el primer año los estudiantes se relacionan de forma directa con su objeto de trabajo y con los problemas profesionales relacionados con el campo de acción de la carrera, a través de la práctica preprofesional en empresas y organismos, con el objetivo de ejercitar e integrar conocimientos en la práctica; al mismo tiempo que dan su aporte, a través del desarrollo de tareas profesionales, a las entidades del territorio ubicadas en el contexto en el que se forman y a las cuales las instituciones de enseñanza superior contribuyen luego con sus egresados.

Sin embargo, los más recientes estudios sobre el desarrollo laboral de los jóvenes profesionales en Cuba, realizados por el Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES) en el período 2004-2010, arrojaron que el 25 % de los representantes de los Órganos y Organismos de la

Administración Central del Estado (OACE) entrevistados considera que, en sentido general, los graduados tienen menos preparación que en períodos anteriores. Esta falta de preparación es atribuida, entre otros elementos, a deficiencias en: la integración de los fundamentos teórico–básicos con las actividades prácticas en su formación y en el vínculo entre las actividades docentes, laborales e investigativas y la práctica profesional. Al respecto, más de la mitad de los graduados encuestados señalaron el insuficiente vínculo con los problemas de la profesión durante el proceso de formación (Vega, Iñigo, Delgado y Humaran, 2014).

Las deficiencias mencionadas menoscaban la pertinencia y el carácter transformador del desempeño de los egresados universitarios en el país, pues afectan su contribución al proceso de desarrollo socioeconómico y, por tanto, al propósito de la universidad cubana de consolidar una formación profesional productiva, creativa e innovadora; que contribuya a formar sujetos transformadores, preparados para una actuación trascendente que dinamice los procesos socioeconómicos del país, como respuesta a la misión de la universidad cubana.

En el contexto territorial también se han realizado importantes investigaciones, dirigidas por especialistas del Centro de Estudios de Educación Superior de la Universidad de Oriente. Entre estas se encuentran las realizadas por Valera (2003), Ruíz (2010), Cuenca (2011), Numa (2011), Montero (2011), Fernández Sanfiel (2012). Estos estudios revelaron deficiencias en el proceso de formación de los profesionales de diferentes carreras, que inciden en su desempeño profesional en un contexto social determinado por dificultades en el desarrollo de las habilidades prácticas de la profesión y en la capacidad de aplicación de los conocimientos teóricos para resolver problemas concretos de la producción y los servicios, así como para emprender investigaciones científicas que permitan descubrir y movilizar reservas en sus ámbitos de actuación profesional; igualmente, repercuten como carencias en su formación axiológica, lo que compromete su formación integral.

Lo referido contempla elementos que atentan contra la aspiración de lograr la formación de profesionales capaces de gestar en su desempeño profesional las transformaciones que la sociedad cubana demanda al proceso de formación universitaria para el alcance del desarrollo socioeconómico.

Estos aspectos generan preocupación entre los profesores universitarios, que son los actores que lideran el proceso de formación a través del trabajo metodológico.

Como evidencia de lo expuesto, se ha desarrollado una investigación en el colectivo pedagógico de la carrera de Licenciatura en Contabilidad y Finanzas de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la

Universidad de Oriente para profundizar en la problemática descrita en esta carrera en particular, por su repercusión en la gestión contable y financiera del territorio, proceso clave en el desarrollo territorial.

En este sentido, como parte de esta investigación, se realizó un diagnóstico (Anexos del I al V), que permitió constatar las siguientes manifestaciones:

- ✓ Limitaciones en el vínculo de los estudiantes con problemas profesionales durante la realización de la práctica preprofesional.
- ✓ Baja participación estudiantil en investigaciones científicas relacionadas con problemas territoriales.
- ✓ Desconocimiento de los estudiantes del modelo del profesional de la carrera y limitaciones para reconocer problemas profesionales.
- ✓ Dificultades de los egresados para responder con independencia y creatividad a actividades profesionales que son requeridas por el territorio para solventar sus problemas actuales, de índole contable y financiera.
- ✓ Limitada confianza de los empleadores en la asignación de tareas profesionales a estudiantes y recién graduados.
- ✓ Débil vínculo entre los especialistas de las entidades que forman parte del escenario formativo y el colectivo docente de la carrera.
- ✓ En el entorno socioeconómico territorial al que tributa de forma directa la carrera, se pudieron constatar deficiencias en la gestión contable y financiera en algunas de sus entidades que se insertan en los diferentes campos de acción del modelo del profesional de la carrera.

Estas son manifestaciones que repercuten en la calidad de la gestión contable y financiera del territorio y que ratifican las deficiencias señaladas en los estudios previos referidos. Además, en los intercambios sostenidos con representantes de colectivos docentes de esta carrera en otros centros de educación superior (CES) y por la revisión de documentos de las reuniones de la Comisión Nacional de Carrera, se ha podido constatar que las problemáticas mencionadas no son exclusivas de la carrera de Licenciatura en Contabilidad y Finanzas de la Universidad de Oriente, sino que están generalizadas a los otros CES donde se estudia esta especialidad.

A partir de la valoración del diagnóstico realizado, se revela el siguiente **problema de la investigación**: dificultades de los estudiantes y egresados de la carrera de Licenciatura en Contabilidad y Finanzas para contribuir a la solución de las problemáticas socioeconómicas de los territorios durante sus estudios de nivel

superior y los primeros años de ejercicio profesional; lo cual limita la pertinencia y el impacto de sus aportes a las actividades socioprofesionales en las que participan.

Este problema es expresión de una contradicción entre el carácter integral y generalista del proceso de formación profesional universitario, declarado en el modelo curricular de la educación superior cubana, y la necesidad de contextualizar esta formación en correspondencia con las demandas socioprofesionales específicas de los territorios.

Es importante considerar, además, que la economía cubana requiere de la búsqueda de alternativas que permitan movilizar las fortalezas existentes en cada rincón del país, en pos del desarrollo. Entre estas se encuentra el propiciar de forma endógena el aprovechamiento intensivo de las potencialidades territoriales para dinamizar la iniciativa en la actuación de los agentes económicos locales, acorde con lo expresado por el Enfoque Territorial de la Gestión del Desarrollo Local en Cuba (González Fontes, 2009; González Fontes, De Dios, González I., Perón, Pérez y Montejo, 2000, 2001 y 2002b; González Fontes, Martínez y Véliz, 2002a) Esta investigación considera lo local y lo territorial como conceptos afines, según explica Morales (2006), en dependencia de los límites geográficos definidos en cada caso.

En relación con lo expuesto, la universidad, como institución de avanzada en la sociedad, debe garantizar el egreso de un profesional competente, que pueda erigirse en gestor del proceso de desarrollo socioeconómico del territorio, capaz de protagonizar este desarrollo; lo que constituye la expresión resumida de la visión del resultado deseado y necesario del proceso de formación profesional, en consonancia con las necesidades del contexto actual en el que se desarrolla la formación.

La consulta de fuentes autorizadas de la Dirección de Formación de Profesionales del Ministerio de Educación Superior (MES) (Horruitiner, 1999), permite afirmar que los problemas expuestos están asociados a las insuficiencias que presentan los actuales planes y programas de estudio de carreras universitarias, carencias que ya han sido identificadas por este Ministerio; con lo cual se reconoce que la formación de un profesional de perfil amplio no se ha consolidado totalmente y que esta debe tener mayor contextualización regional en el país.

Sobre esta base, se profundizó en las insuficiencias que emergieron del diagnóstico realizado en la carrera de Licenciatura en Contabilidad y Finanzas, con lo que se corroboró lo expuesto, al revelarse como **causas** del problema expresado con anterioridad:

- ✓ Falta de motivación, independencia y creatividad de estudiantes y egresados para realizar investigaciones científicas relacionadas con problemáticas del territorio.
- ✓ Deficiencias en la integración de los componentes académico, investigativo y laboral por falta de sistematicidad en el trabajo metodológico de la carrera orientado al vínculo con las entidades afines del territorio.
- ✓ Deficiencias en el aprovechamiento de las opciones de flexibilidad del nuevo plan de estudio y su contextualización en atención a las exigencias del desarrollo socioeconómico del territorio.
- ✓ Simplificación, en el proceso formativo, del análisis de la realidad social mediante el empleo de indicadores aislados, entre los que no se consideran plenamente las necesidades del proceso de desarrollo socioeconómico territorial, lo que limita la integralidad de este proceso.

En virtud de estas consideraciones, el **objeto** de esta investigación es el proceso de formación del profesional en el marco de la relación universidad-sociedad-desarrollo socioeconómico.

La mirada al proceso de formación profesional universitario en el marco de la relación citada obliga a que las relaciones de la universidad con su entorno socioeconómico sean analizadas como una necesidad intrínseca, para poder alcanzar los objetivos trazados en la formación profesional, esencia y razón de ser de las universidades en el escenario territorial.

Al centrar la atención en este proceso, se procedió a revisar las obras de reconocidos estudiosos de la Pedagogía y la Didáctica que han investigado esta temática, tales como: Álvarez de Zayas, R. M. (1997); Álvarez de Zayas, C. (1999); Ianfrancesco (1998 y 2003), Díaz Barriga (2002), Zabalza (2003), Addine (2006), Jiménez (2003), De Armas y Espí (2007), Horruitiner (1995, 1999, 2000, 2007, 2008 y 2009), Espinosa (2012) y Fuentes, H. (1998, 1999, 2001ab, 2002 y 2006). Estos autores coinciden en reconocer como una necesidad el desarrollo del proceso formativo en correspondencia con la realidad contextual en la que se inserta la institución educativa, así como con las necesidades del mercado de trabajo; sin embargo, sus planteamientos no explican suficientemente cómo generar sinergias entre los agentes socioeconómicos territoriales y los actores universitarios en torno al proceso de formación del profesional, a través del trabajo metodológico permanente que se realiza en los departamentos docentes, como vía para lograrlo.

Por otra parte, Cruz y Lezcano (2011), Fuentes, H. y Álvarez, I. (2002); Estrabao (2002), Núñez Jover (2008); Núñez Jover, Armas, Alcázar y Figueroa (2013); Hernández, H. (2008); Clímaco y Machado (2012) y Salas

(2013) se refieren a la responsabilidad de la universidad con el territorio al abordar la gestión universitaria en la localidad. En la revisión de estas fuentes se revela la necesidad de profundizar en el rol de la universidad como agente del desarrollo territorial, de forma tal que los procesos universitarios generen relaciones de cooperación trascendentes, que dinamicen la actuación de los actores socioeconómicos del territorio en relación con el proceso de formación profesional y la actualización de los planes y programas de estudio universitarios; lo que a la vez contribuye a impulsar el proceso de desarrollo territorial.

En este sentido, la relación de estos actores socioeconómicos con los procesos curriculares debe responder a las exigencias específicas del territorio donde se insertan los estudiantes y egresados de las carreras, más allá de la inclusión de asignaturas y contenidos particulares; es decir, como procesos que sean expresión permanente de la integración de la universidad y su entorno productivo y de servicios, en atención a la meta del desarrollo socioeconómico.

Lo expuesto no cuestiona la validez del perfil amplio como sustento del modelo pedagógico de la educación superior cubana, pero sí alerta sobre la necesidad de fortalecer las relaciones de los colectivos de carrera de las universidades con el eslabón de base de la profesión, para garantizar el cumplimiento de los objetivos del proceso de formación y el aporte de este nivel de enseñanza al proceso de actualización del modelo económico cubano. Esta necesidad también forma parte de las propuestas generales recibidas de los OACE de mantener una actualización más sistemática de los planes y programas de estudio, de manera que se logre la coherencia de estos con las necesidades y proyecciones del país; también ha sido señalada como una exigencia que se debe lograr una mayor vinculación con las empresas e instituciones, a fin de garantizar una mejor formación laboral (Vega y otros, 2014).

Declaraciones recientes del ministro de educación superior insisten en que las universidades deben aprovechar la flexibilidad de los planes de estudio y adecuarlos a las características de cada institución, al considerar que "la educación superior cubana tiene que ser diversa. Si seguimos abogando por una uniformidad que no existe estamos limitando el desarrollo" (Periódico Granma, 2014, p. 2).

Se ratifica, según lo expresado, la necesidad de perfeccionar la labor de los colectivos docentes universitarios, en el mejoramiento de planes y programas de estudio y en su contextualización. En consecuencia, se concreta como **objetivo** de la investigación elaborar una metodología para la gestión curricular de carreras universitarias en correspondencia con las necesidades del desarrollo socioeconómico territorial, la cual se ejemplifica en la

carrera de Licenciatura en Contabilidad y Finanzas. Esta metodología se sustenta en el modelo pedagógico que se construye sobre la concepción de una gestión curricular coparticipativa, en la que se involucran plenamente a los empleadores y los estudiantes; lo cual desarrolla la capacidad de intervención y transformación social del colectivo docente y del resto de los actores implicados.

De este modo, se define el proceso de gestión curricular de carreras universitarias en atención a las necesidades del desarrollo socioeconómico territorial como el **campo de acción**, desde el cual es posible contribuir a la transformación del objeto investigado.

La gestión de los planes de estudio es un proceso que se desarrolla bajo el liderazgo del colectivo docente de la carrera, que lo dirige y organiza; asimismo, requiere de la participación activa y el compromiso de los estudiantes y empleadores del territorio, en consonancia con lo expresado.

En atención a lo expuesto, se formula y defiende la siguiente **hipótesis**: si se gestiona el proceso curricular mediante una metodología sustentada en un modelo pedagógico de gestión curricular, construido sobre la base de la relación dialéctica entre el ejercicio integrador del liderazgo académico en el contexto socioformativo y la actuación social responsable del profesional, mediada por la coparticipación; en correspondencia con las necesidades del desarrollo socioeconómico endógeno del territorio, se podrá contribuir a la disminución de las deficiencias en la formación profesional de los estudiantes y egresados de las carreras universitarias y en particular de los estudiantes y egresados de la carrera de Licenciatura en Contabilidad y Finanzas, así como a la transformación de la gestión socioeconómica territorial.

Para cumplir con el objetivo propuesto, se proponen las siguientes **tareas científicas**:

1. Argumentar epistemológicamente el proceso de gestión curricular como parte del proceso de formación del profesional, en el marco de las relaciones universidad-sociedad-desarrollo socioeconómico.
2. Precisar las tendencias históricas del proceso de formación profesional en la educación superior cubana en el marco de las relaciones universidad-sociedad-desarrollo socioeconómico y de la gestión curricular de carreras universitarias, en atención al desarrollo territorial; así como las particularidades del comportamiento de estos procesos en la carrera de Licenciatura en Contabilidad y Finanzas.
3. Realizar la caracterización actual del proceso de formación profesional en el marco de las relaciones universidad-sociedad-desarrollo socioeconómico y del proceso de gestión curricular de la carrera de Licenciatura en Contabilidad y Finanzas de la Universidad de Oriente.

4. Elaborar el modelo de la gestión curricular de carreras universitarias en correspondencia con las necesidades del desarrollo territorial.
5. Elaborar la metodología para la gestión curricular de carreras universitarias en correspondencia con las necesidades del desarrollo territorial, atendiendo a las regularidades del modelo elaborado.
6. Corroborar la factibilidad de la metodología propuesta a través de un proceso de investigación-acción desarrollado en la carrera de Licenciatura en Contabilidad y Finanzas de la Universidad de Oriente.

Se tuvieron en cuenta los siguientes **métodos y técnicas de investigación**:

El método histórico-lógico para definir las tendencias históricas del proceso de formación profesional en la educación superior cubana, en el marco de las relaciones universidad-sociedad-desarrollo socioeconómico y de la gestión curricular de carreras universitarias, en atención al desarrollo territorial; así como las particularidades del comportamiento de estos procesos en la carrera de Licenciatura en Contabilidad y Finanzas .

El método de análisis-síntesis, que transita por toda la lógica del proceso de investigación.

El método holístico-dialéctico para la elaboración teórica del modelo de gestión curricular y el método sistémico-estructural para la elaboración de la metodología.

El método de investigación-acción para corroborar el valor científico de la metodología y el modelo.

La observación para precisar el nivel de desempeño profesional de los estudiantes y egresados. Además, este método permite valorar la forma en que el colectivo docente de la carrera gestiona el plan de estudio de la misma.

La técnica de encuesta a profesores, estudiantes, egresados y empleadores, con el objetivo de profundizar en el diagnóstico de la investigación.

La técnica de entrevista, con el objetivo de precisar las valoraciones aportadas por los actores encuestados a través de las preguntas abiertas de los cuestionarios. Además de métodos propios de la estadística descriptiva e inferencial para procesar los resultados del diagnóstico.

La revisión documental, para indagar sobre aspectos de interés en la investigación.

El **aporte teórico** de esta investigación lo constituye un modelo de la gestión curricular de carreras universitarias en correspondencia con las necesidades del desarrollo territorial. Este modelo tiene carácter pedagógico y sustenta el trabajo científico-metodológico para el perfeccionamiento del proceso curricular por los

colectivos docentes en los Centros de Enseñanza Superior (CES) y permite generar sinergias entre los agentes socioeconómicos territoriales y los actores universitarios, en torno al proceso de formación del profesional.

El **aporte práctico** lo constituye una metodología, basada en el modelo, para la gestión curricular de carreras universitarias en correspondencia con las necesidades del desarrollo territorial, que propicia el desarrollo del proceso de gestión curricular en los CES a partir de las demandas mencionadas, como parte del trabajo metodológico que realizan los colectivos docentes universitarios.

La **significación práctica** radica en que favorece el desarrollo real del perfeccionamiento del plan de estudio de las carreras universitarias y de su proceso de formación, lo que determina la elevación del nivel de desempeño profesional de los estudiantes y egresados en las entidades del territorio, y propicia la transformación de la gestión socioeconómica de este en correspondencia con las demandas su desarrollo endógeno. Esta significación se ratifica con el comportamiento de los indicadores de impacto, luego de la aplicación de la metodología en la carrera de Licenciatura en Contabilidad y Finanzas de la Universidad de Oriente.

La **actualidad de la investigación** se revela en la necesidad de sistematizar una metodología que permita transformar la gestión curricular universitaria y garantice la actualización sistemática de los planes y programas de estudio, acorde a los requerimientos descritos, y por tanto del proceso de formación del profesional, para que estudiantes y egresados se conviertan en agentes conscientes del proceso de actualización y para que sea posible que la universidad, desde sus procesos, impulse el desarrollo socioeconómico territorial, al responder con propuestas concretas que generen sinergias y contribuyan a dinamizar el desarrollo territorial; lo que se logra a través de la relación base de la construcción teórica, que es mediada por la coparticipación.

En este marco la investigación plantea una vía para resolver el problema enunciado con el aporte de una metodología, cuya validez corrobora; la cual ratifica la posibilidad de los actores locales de gestar acciones autónomas para transformar su entorno, en un contexto caracterizado por la modificación acelerada de la política socioeconómica y las normas, resoluciones y leyes que la sustentan, en el proceso de actualización del modelo económico cubano (PCC, 2011), lo que transforma el eslabón de base de las profesiones.

La investigación constituye ya una prioridad en el trabajo científico-académico del colectivo docente de la carrera de Licenciatura en Contabilidad y Finanzas de la Universidad de Oriente, que gestiona el perfeccionamiento de su gestión curricular sobre los sustentos expuestos, como una línea del proyecto

universitario "Perfeccionamiento de la contabilidad, los costos y las finanzas en empresas industriales y agropecuarias de Santiago de Cuba."

La **novedad científica** se sustenta en que la investigación revela un estudio de la estructuración epistemológica y metodológica de la gestión curricular de carreras universitarias, orientada a las necesidades del proceso de desarrollo socioeconómico territorial y al aprovechamiento de las reservas existentes para encauzarlo; además, redimensiona desde lo pedagógico este proceso de gestión universitario al conferirle cualidades específicas a la construcción de esta lógica curricular a través de la coparticipación, ya que sistematiza la integración entre las posibilidades aglutinadoras del liderazgo académico, orientado a satisfacer las exigencias socioprofesionales de formación del profesional como gestor de los procesos de desarrollo territorial y a la movilización comprometida de los actores en este escenario para involucrarse desde su responsabilidad social en este proceso formativo y en la gestión metodológica sobre la que se erige, sustento del desarrollo de una gestión curricular pertinente.

CAPÍTULO 1. EL PROCESO DE GESTIÓN CURRICULAR EN LAS UNIVERSIDADES CUBANAS Y SU RESPUESTA A LAS NECESIDADES DE LA FORMACIÓN DE LOS PROFESIONALES EN EL MARCO DE LAS RELACIONES UNIVERSIDAD-SOCIEDAD-DESARROLLO SOCIOECONÓMICO

En este capítulo se analizan, de manera sintética, a través de su caracterización epistemológica, los principales referentes teóricos del proceso de formación del profesional en el marco de la relación universidad-sociedad-desarrollo socioeconómico y de la gestión curricular que lo soporta. Se revelan las tendencias históricas que han caracterizado al proceso de formación profesional, en el contexto de las citadas relaciones, y a la gestión de sus planes y programas de estudio; se particularizan las mismas en la carrera de Licenciatura en Contabilidad y Finanzas, en relación con los momentos más importantes del proceso de desarrollo socioeconómico cubano. Asimismo, se caracteriza la situación actual del objeto y el campo de la investigación, para corroborar las insuficiencias reveladas a partir del análisis teórico y profundizar en el problema planteado.

El capítulo termina con las principales conclusiones que se han alcanzado. Dentro del mismo se abordan los aspectos siguientes.

1.1. El proceso de gestión curricular en el marco de las relaciones universidad-sociedad-desarrollo socioeconómico

1.1.1. La gestión curricular en correspondencia con las necesidades del desarrollo socioeconómico territorial

La universidad es una institución que pertenece a la sociedad y, por tanto, responde a sus necesidades de desarrollo actuales y futuras (UNESCO, 1996, 1998).

Así, el currículo, como proyecto educativo que orienta el proceso de formación universitaria, debe ser expresión de objetivos socioculturales asignados por la sociedad a la enseñanza superior (Sacristán y Pérez, 1991 y 2000), lo que constituye su encargo social y evidencia la intención universitaria de sustentar su actividad formativa en relación con actores, instituciones y procesos sociales concretos (Malagón, 2006); es decir, que los mismos representan "recursos socialmente legitimados de formación de los sujetos" (Zabalza, 2003, p.1). Coinciden con los aspectos mencionados lafrancesco (1998, 2003), Cruz y Fuentes, H. (1998),

Zabalza (2003), Fuentes, H. (1998, 1999, 2001ab, 2002, 2006), Addine (2006), Álvarez de Zayas, C. (1999) y Horruitiner (1995, 1999, 2000, 2007, 2008 y 2009).

Los conceptos anteriores son incorporados en esta investigación como presupuestos generales de carácter 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 pedagógico 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.

A propósito del desarrollo, en las últimas décadas ha cobrado auge un enfoque analítico sobre el desarrollo territorial "que considera a los territorios como un entramado de relaciones económicas, sociales, culturales y no como un simple soporte físico donde se desarrolla la actividad humana" (González Fontes, 2009, p. 5). Las ideas que refrendan esta nueva perspectiva acerca del desarrollo socioeconómico territorial están contenidas en los trabajos de Vázquez, A. (2000 y 2009), Pérez Rangel (2005), Morales (2006) y Méndez y Lloret (2008). Estos autores coinciden en que el desarrollo tiene un carácter transformador y adquiere características endógenas "cuando es pensado, planificado, promovido e inducido por los actores comprometidos con el medio local como en este caso la Universidad" (Clímaco y Machado, 2012, p.7); por lo que se construye de forma particular, desde cada escenario, a partir de que sus actores definen las vías más adecuadas para hacerlo realidad, lo que empodera a la sociedad para intervenir—como sujeto colectivo—precisamente en el asunto que más le compete e interesa: el complejo de procesos de cambio social en su territorio; es decir, su crecimiento económico y desarrollo societal, con lo que coinciden Boisier (2001), Arango y Maldonado (2010), y se incorporan como aspectos que resaltan su carácter dinámico y la posibilidad de autogestionarlo en el contexto territorial.

Además, Boisier (2001) y Hernández, M., Azorín, Hernández, V. y Águila, (2012) defienden la necesidad de crear sinergias entre los actores territoriales del desarrollo para impulsarlo y proporcionarle autosostenibilidad. La sinergia se refiere a la fortaleza y dinamismo de los vínculos y las relaciones de cooperación entre los actores, lo cual redundará con el efecto multiplicador de sus resultados sobre el desarrollo socioeconómico territorial.

En consonancia, se considera que uno de los principios más importantes señalados en el proceso de desarrollo endógeno es la asociatividad, a la cual Narváez, Fernández y Senior (2008) consideran como un

factor de desarrollo regional. Sin embargo, estos autores no mencionan la posibilidad de que la misma sea promovida por actores del territorio que gestionan procesos no empresariales, de carácter socioeconómico, con la mirada puesta en el desarrollo endógeno.

También se discrepa con Narváez, Fernández y Senior (2008), quienes consideran la rivalidad entre los actores como uno de los elementos dinamizadores del desarrollo endógeno, pues en esta investigación se privilegia la movilización de la responsabilidad social de los mismos y la potenciación de la cooperación, hasta alcanzar el nivel de colaboración en el que se comparten metas comunes, máxima expresión de la asociatividad.

No obstante, se concuerda con los autores mencionados en reconocer como una premisa de la asociatividad la organización y desarrollo de la participación en función de los objetivos mencionados. Al respecto, al revisar lo expresado en el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Guzón (2006) destaca entre las limitaciones más importantes para el desarrollo local en Cuba el verticalismo y el sectorialismo en las relaciones institucionales y la insuficiente preparación de los actores locales para la identificación y el ejercicio de acciones autónomas autotransformativas, lo que ratifica que la participación, como sustento de la misma, es un punto pendiente en el proceso de desarrollo socioeconómico endógeno territorial, en el cual, según Gibbons (2007), se reconoce a la universidad como un actor clave, ya que es la institución encargada de la formación del capital humano y, por tanto, protagonista del desarrollo endógeno a través del proceso sustantivo de formación.

En el contexto cubano "la formación de los profesionales de nivel superior es el proceso que, de modo consciente y sobre bases científicas, se desarrolla en las instituciones de educación superior para garantizar la preparación integral de los estudiantes universitarios" (Ministerio de Educación Superior (MES), 2007, p. 2). Al mismo tiempo, 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.

En relación con lo expuesto Horruitiner (2008) y Fuentes, H., Montoya y Fuentes L. (2011) abordan este proceso desde 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 "la determinación precisa de los contenidos fundamentales y esenciales en conocimientos, habilidades, valores y valoraciones, como sistema de carácter profesional y social, que se concretan en las disciplinas docentes, áreas y asignaturas que conforman el programa académico" (Fuentes H., Fuentes L. y Montoya, 2011, p. 226).

En este documento las necesidades sociales de índole socioprofesional, que conforman el encargo social al que debe responder cada carrera, son consideradas como problemas profesionales y constituyen el sustento del proceso de diseño del plan de estudio y de su gestión. Al decir de Vecino (1997), el modelo del profesional es la expresión pedagógica del encargo social para cada carrera universitaria.

Este documento tiene carácter estatal, por lo que es aprobado por la Comisión Nacional de cada carrera, al igual que el plan del proceso docente (que contiene la organización de la carrera según los años de estudio y las disciplinas y asignaturas que lo integran, precisando fondos de tiempo y formas de evaluación), y los programas de cada disciplina.

Dado que el proceso de formación responde a exigencias socioprofesionales, debe considerar las transformaciones que se producen "tanto en el ámbito nacional como internacional, que imponen cambios y nuevas exigencias en la labor del profesional" (Fuentes y Álvarez, 1998, p. 22); al mismo tiempo, "la realidad define un contexto del que emanan necesidades concretas y cobran forma como cultura profesional dentro del currículum" (Vidaud, 2004, p. 22).

Por lo explicado en el desarrollo de la formación profesional, se requiere que la universidad logre una estrecha relación con la práctica social y, en especial, con el entorno productivo y de servicios, el que Cuenca (2011) considera como un recurso pedagógico. 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, analizada de forma holística desde la Teoría Holístico Configuracional (Fuentes, 2002), va más allá, pues considera a los profesionales del entorno socioformativo como potenciales copartícipes de los procesos universitarios.

Con este sustento, luego de elaborada la propuesta de plan de estudio de cada carrera, tiene lugar un debate público de la misma, en el que participan especialistas de los sectores laborales más afines, y constituye un requisito para su aprobación por el MES que el tribunal designado por este organismo avale la propuesta (MES, 2007).

Lo expresado no significa que la universidad se pliegue a las exigencias de su entorno, de lo que se trata es de conocerlas, estudiarlas, y que desde su papel de precursora del desarrollo sea capaz de atenderlas y

satisfacerlas 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 referida 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 (Fuentes, H. y Álvarez I., 2002).

En tal sentido, la gestión académica institucional es un concepto que se refiere a la gestión del proceso de formación realizada por los actores universitarios para alcanzar el cumplimiento de los objetivos previstos, en toda su amplitud. Esta requiere movilizar todos los niveles de la institución educativa para alcanzar los objetivos previstos con elevada calidad; por lo tanto, comprende también la gestión del proceso de formación del profesional, en la que el docente universitario se erige con un rol particular, el de ser "un gestor de transformaciones educativas a nivel institucional, con una fuerte influencia en el contexto social" (Hernández, Y., 2011, p.9).

En relación con el proceso de formación, este carácter gestor se manifiesta en una práctica docente desarrolladora; y 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 del proceso de desarrollo socioeconómico endógeno del territorio. Sobresale así su rol en la gestión didáctica del proceso de formación, concepto planteado por Horruitiner (2008). Esta gestión se efectúa a través del trabajo metodológico.

Las funciones principales del trabajo metodológico son las señaladas con anterioridad para los procesos de gestión, en este caso con una esencia didáctica, con el propósito de garantizar el eficiente desarrollo del proceso docente educativo. En atención a lo expresado, este trabajo metodológico 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 mencionado proceso.

Sin embargo, a pesar de que en la Resolución 210/2007 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; conclusión que se deduce al revisar lo

expuesto por Herrera y Pérez (2004), es reconocido por el MES (2013) y ratificado en el diagnóstico de esta investigación.

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 laboral y demás tareas no curriculares del proceso de formación. Esto limita su carácter dinámico, interactivo y sistémico.

Lo anterior 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 pertinentes.

Desde la teoría curricular, lo expuesto forma parte de la gestión curricular, que ha sido abordada por diversos autores, entre los que se destacan Ianfrancesco, que la considera desde una óptica abarcadora, 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, 1998 p.32). Por su parte, Díaz Villa 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" (2002, p.16).

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.

Por su parte, los autores cubanos Moya, Rodríguez y Batista (2001) se refieren a la experiencia en la gestión del colectivo pedagógico para contextualizar el contenido de cada disciplina, sobre la base de la concurrencia de la investigación científica y la formación profesional; no obstante, su estrategia metodológica contextualizada, tal y cual la denominan, adolece de la ausencia de los especialistas que laboran en los campos de acción de la profesión en las entidades territoriales que constituyen su eslabón de base.

En la presente investigación, al reconstruir el concepto dado por Vidaud (2004), y en consideración a los elementos expuestos, se considera la gestión curricular como el proceso coparticipativo que involucra a los actores socioeconómicos y universitarios del territorio bajo la conducción del colectivo docente en el ejercicio de su liderazgo académico en una institución educacional, para realizar un trabajo de mejoras sistemáticas

del plan de estudio, en correspondencia con las necesidades del proceso de desarrollo socioeconómico endógeno, y sustentada en la responsabilidad social de cada actor.

Esta responsabilidad tiene una connotación socioindividual porque "el individuo se enfrenta a diversas contradicciones, que se establecen entre sus necesidades individuales y las necesidades sociales" (Suárez, Del Toro y Vinent, 1999, p.32); lo cual se resuelve al conferirle un "sentido a su comportamiento que le permita su expresión individual en el contexto social" (Suárez y otros, p.32). Este comportamiento se refiere a conductas y modos de actuación y refleja los valores sociales con los que cada sujeto se compromete en su ámbito de interacción social (Suárez y otros, 1999).

Así, la gestión curricular requiere que el comportamiento de los actores tenga como eje estructurador la responsabilidad social, que ha sido abordada por numerosos autores. Trelles, Valdés, Rodríguez y Moreno (2011) la particularizan en el ámbito de la educación superior, ya que la interpretan 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; es decir, un profesional capaz de ejercer un rol transformador en la sociedad, tal y como se considera en la presente investigación.

La UNESCO, en la Declaración Mundial sobre Educación Superior para el siglo XXI (1998) aborda este rol en relación con la flexibilidad, la innovación y creatividad, la capacidad de respuesta a la incertidumbre, la motivación para el aprendizaje permanente, la sensibilidad social y capacidad de comunicación, de trabajo en equipos y también la disposición a asumir responsabilidades y desarrollar capacidades interdisciplinarias.

En esta investigación, este rol se comprende como el accionar profesional encaminado a la mejora continua para transformar el objeto de trabajo de cada profesión mediante la investigación científica y la introducción de sus resultados; lo que favorece la innovación, el desarrollo de la capacidad de respuesta al cambio y la incertidumbre y, a su vez, el progreso organizacional y social. Formar un profesional con estas características es la misión social de la universidad, pues se considera que la educación debe contribuir no solo con la reproducción social, sino también con la transformación social en aras de su progreso.

Para alcanzar esta meta es necesario fortalecer el desarrollo en el proceso formativo de la argumentación, la valoración y la adopción de una posición crítica ante el conocimiento y su aplicación a la práctica social, con un sentido ético y comprometido; lo que requiere de la contextualización de los contenidos de forma pertinente, lo cual se logra en contacto con una realidad socioprofesional concreta.

Al respecto, Mestre (2004) y Cuenca (2011) coinciden en la necesidad de analizar el vínculo del estudio con el trabajo, desde las especificidades de los contextos donde se realizan prácticas laborales de carácter

formativo durante el proceso de formación profesional; sin embargo, no enfatizan en el carácter transformador del desempeño profesional, el cual no se alcanza solo con la formación laboral en el eslabón de base de la profesión. A su vez, Cuenca aborda las relaciones entre la universidad y los centros de su entorno con una connotación didáctica, mientras que la presente investigación le confiere un carácter pedagógico, sustentado en la complejidad de las relaciones sociales y de los procesos universitarios involucrados.

En los marcos de un territorio enfrascado en promover un desarrollo socioeconómico de carácter endógeno, se instituye como una premisa de cualquier proceso de gestión universitario la formación del capital humano gestor, que es parte de la responsabilidad social de la universidad; a pesar de lo anterior, este requerimiento del desarrollo endógeno no siempre es considerado de forma explícita en conjunción con el mencionado proceso, lo cual se aprecia en las obras revisadas de Narváez, Fernández y Senior (2008) y Boffil y Reyes, R.(2008).

En tal sentido, se coincide con Vallaey, De la Cruz y Sasia (2009) y Vallaey (2014), quienes consideran la responsabilidad social como una política de gestión de impactos de calidad ética, lo que propiciaría la congruencia sistemática entre las prácticas de la organización, a través de la gestión de sus procesos, y su proyección social.

Se incorporan los elementos mencionados a la gestión curricular universitaria, con lo cual se acrecienta la importancia de contextualizar la relación universidad-sociedad-desarrollo en el ámbito del territorio; en este sentido, se destacan los siguientes aspectos:

- ✓ Entre el currículo y el encargo social existe una relación dialéctica que determina la pertinencia e impacto del proceso de formación de los profesionales, en relación con el rol transformador de los estudiantes y egresados al enfrentar problemas profesionales, como contribución al proceso de desarrollo socioeconómico endógeno del territorio; lo que constituye la responsabilidad social de la universidad.
- ✓ El desarrollo socioeconómico endógeno territorial es un proceso gestado por los actores del territorio, entre los que se destaca la universidad, sobre la base del principio de la asociatividad. Estos actores establecen relaciones de cooperación, que deben fortalecerse hasta alcanzar el nivel de colaboración; lo cual genera sinergias que lo dinamizan.
- ✓ El docente universitario es un gestor de transformaciones educativas con una influencia en el contexto social, lo que 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. Este proceso está sustentado, a su vez, en la responsabilidad social de todos los actores con la formación de los profesionales que la sociedad necesita para alcanzar su desarrollo socioeconómico.

1.1.2. El proceso de gestión curricular como expresión de la dinámica científico-metodológica de los colectivos docentes universitarios

Para lograr una gestión curricular que propicie el proceso de desarrollo socioeconómico territorial endógeno es preciso enfrentar el reto de la actualización permanente del encargo social y de los planes de estudio universitarios, lo cual requiere incorporar el principio de la flexibilidad, como fundamento de una renovada cultura universitaria (Avendaño y Parada, 2013).

De esta forma, la flexibilidad se erige en una premisa didáctica de la gestión curricular y constituye un principio regulativo del currículo (Díaz Villa, 2012; Ianfrancesco, 2003). Su desarrollo implica un mayor grado de descentralización en las decisiones curriculares, lo que hace posible la atención a las necesidades de su entorno desde el proceso de formación, e incrementa la oportunidad de participación de los diversos actores en las mismas (Addine, 2006; Avendaño y Parada, 2013; Díaz Villa, 2007a; Ianfrancesco, 2003).

Por consiguiente, entre los indicadores más usuales del grado de flexibilidad curricular está la correlación entre los niveles macro, meso y micro. De forma más específica, se señala como indicador cuantitativo la proporción de las horas totales de la carrera, cuyos contenidos son establecidos de forma descentralizada.

Estas concepciones se manifiestan en la educación superior cubana a través de los actuales planes de estudio, de los cuales las Comisiones Nacionales de Carrera determinan entre el 70 % y el 80 % de los contenidos del plan de estudio. El por ciento restante es definido por los colectivos docentes de los CES (MES, 2003). En este sentido, los actuales planes de estudio comprenden tres tipos de contenidos: los estatales, los propios y los optativo-electivos. Los estatales se definen por el currículo base y son aprobados centralmente por el MES a solicitud de las Comisiones Nacionales de Carrera, responsables de su elaboración, y contienen los elementos esenciales para garantizar el cumplimiento de los objetivos de cada carrera, en consonancia con el objeto de la profesión. Estos son de obligatorio cumplimiento para todos los CES.

Los propios forman el currículo del mismo nombre y son determinados por cada CES. Los optativo-electivos conforman un currículo con esta especificidad y su precisión es facultad también de cada CES. De esta forma, "la parte del plan de estudio que las universidades pueden decidir deben incluir contenidos dirigidos a satisfacer necesidades específicas del desarrollo regional; así como un espacio optativo-electivo para que los propios estudiantes puedan decidir, individualmente, cómo completar su formación" (Horruitiner, 2008, p.200).

Es decir, que desde todas las asignaturas del plan de estudio y a través de las diversas formas organizativas del proceso docente es posible y necesario abordar las problemáticas territoriales, al considerar que los programas de las asignaturas son elaborados y aprobados en los propios CES en atención al programa de la disciplina aprobado por la Comisión Nacional de Carrera; lo que requiere de la sistematización didáctica en el proceso de gestión curricular.

"Sistematizar en su más amplia acepción implica organizar según sistema, metodizar, coordinar, vincular. Desde la didáctica la sistematización se connota como un principio que refleja la operación lógico-didáctica que expresa el carácter sistémico de la enseñanza y el aprendizaje y que orienta el proceso de enseñanza-aprendizaje con el propósito de fomentar conocimientos duraderos, ordenados e interrelacionados" (Cortón, 2008, p.1).

La sistematización didáctica realizada en los marcos del proceso de gestión curricular permitiría que sus participantes actuaran como decisores a través del trabajo científico-metodológico.

De esta manera, el incremento de la flexibilidad desarrolla la responsabilidad del colectivo docente, por su compromiso social de determinar una parte del currículo de la carrera en consonancia con las necesidades socioprofesionales del territorio, e implica la transformación de los modos de actuación del colectivo docente y de los demás actores. Estos son cambios que generan resistencia por parte de los actores, lo que se contrarresta con la comunicación abierta y reflexiva, la participación, la motivación, la capacitación y un liderazgo pertinente (Ponce, 2003).

En este sentido, se requiere entonces que este colectivo lidere un proceso de gestión curricular de nuevo tipo, con los atributos mencionados, y, por tanto, que desarrolle su capacidad de liderazgo para hacer posible el incremento de su capacidad de convocatoria y propicie la aceptación de los cambios entre los actores del territorio, de cuya participación activa se requiere para lograr el perfeccionamiento curricular, a tenor con sus necesidades. Este liderazgo no es gerencial, más común en la literatura, sino académico.

Tradicionalmente se ha asociado la función educativa del docente universitario con su liderazgo, al fundamentar la visión del profesor universitario como líder académico en sus facetas de líder de un colectivo de carrera, disciplina, año, asignatura, o como profesor tutor (Soto, 2011; Ortiz, 2001). Además, se debe tener en cuenta que el proceso de formación profesional se erige sobre la vinculación del estudio con el trabajo (Horruitiner, 1995, 1999, 2000, 2007, 2008 y 2009), lo que convierte en una premisa que el liderazgo del colectivo docente trascienda los marcos de la institución educativa y sea socialmente reconocido para poder cumplimentar las exigencias de este proceso formativo. Este reconocimiento social se sustenta en los

conocimientos y capacidades científico-investigativas demostrados por los miembros de este colectivo en función de las problemáticas territoriales, así como en su dedicación a la formación de las nuevas generaciones.

Con estos elementos, se habla en la actualidad de una reconceptualización del liderazgo necesario como un liderazgo transformacional (Bass, 1981 y 1985; Soto, 2011), al analizar que "el líder transformacional puede conducir los procesos de cambio en las organizaciones y en su entorno. Es un liderazgo más emprendedor e innovador y tiende a convertir a otras personas, a su vez, en líderes de las actividades específicas que realizan" (Soto, 2011, p. 84).

Se concluye, entonces, que el liderazgo académico sobre el que se debe construir una gestión curricular coparticipativa es de carácter transformacional. Es ejercido de forma colectiva por el claustro de la carrera, el cual se implica en el proceso de gestión curricular para protagonizarlo e involucrar a todos los demás actores, sobre la base de la importancia y necesidad del ejercicio de su participación activa y de los beneficios de la misma; de ahí que se acuerden acciones que permitan generar relaciones de cooperación y luego de colaboración, al estrechar la relación entre los participantes y propiciar la valoración de los logros con sentido de reciprocidad; lo cual genera compromiso social y engendra trascendencia.

El colectivo docente es un grupo social formalmente constituido en el marco de una carrera universitaria, la cual constituye un eslabón de la universidad como estructura social. Este grupo funciona como colectivo porque comparte metas comunes; algunas que les son asignadas y otras que surgen de los valores compartidos, fraguados en el accionar colectivo, en relación con la responsabilidad social de la universidad.

La actividad del colectivo docente transcurre en una dialéctica entre las creencias y el sistema de valores que posee cada uno de sus miembros; es decir, de su identidad psicosocial (Blanco, 2005), y el sistema de valores que caracteriza al grupo y determina su identidad grupal. La interacción entre los miembros del grupo va transformando ambas e incide en la identidad de cada individuo y también en su identidad psicosocial. Se comprende entonces que el grupo social es determinante en la actuación de sus integrantes, decide el comportamiento organizacional y el desempeño individual (Mayo, 2004). En este sentido, Moscovici (1991), al explicar la dinámica de grupo, menciona como las fuerzas que la condicionan el liderazgo, el cambio, la resistencia al cambio y la comunicación; que son procesos de interacción social que se dan en el interior del grupo y están mediados por el contexto socioinstitucional. Lo anterior ratifica que el liderazgo académico se erige en elemento para la cohesión del grupo.

Además, es importante analizar que los grupos constituidos para enfrentar la gestión curricular coparticipativa son grupos de reflexión para abordar los temas de interés en la investigación, sugeridos por los propios actores. No es una mera reunión de actores individuales, es una oportunidad para que intercambien sus experiencias, conocimientos y criterios; es un espacio de conjunción de individualidades en torno a un tema de interés, en el que se conjuga lo individual, lo social y lo grupal-reflexivo; gestado por el colectivo docente para transformar modos de hacer e interactuar, al mismo tiempo que se modifica la propia subjetividad y sus modos de actuación.

Al reconocer como grupos de reflexión al conjunto de actores del proceso de gestión curricular, se acepta que estos grupos son lugares sociales de comunicación directa y que los lazos entre sus miembros se estrechan en la medida en que se incrementan los vínculos de comunicación, lo que propicia la cohesión y la organización del trabajo colectivo para alcanzar metas que dependen de su accionar, y reclama la asimilación de valores éticos y sociales, de motivación y sentido de pertenencia profesional, grupal, institucional y social. Una elevada motivación promueve el cambio voluntario, "nacido del interés por mejorar y cualificar los procesos y condiciones en los cuales se da la labor educativa (...), movidos por la convicción de que es necesario cambiar, pues se ha soñado y planeado un nuevo deber ser, se ha evaluado el quehacer, se han identificado y establecido las necesidades y se han tomado voluntariamente, de forma individual y grupal institucional, las decisiones para buscar nuevas alternativas y mejorar" (Ilanfrancesco, 2003, p. 20).

De ahí que la motivación, al igual que el liderazgo y la flexibilidad, se erige en premisa para gestar, desarrollar y consolidar la gestión curricular coparticipativa por el colectivo docente; lo que acreditaría su éxito en la gestión del cambio. Por esta razón, no solo es necesario incrementar los niveles de motivación en este colectivo, sino también se impone desarrollarla en los demás actores; es decir, en los estudiantes y empleadores. En este punto es preciso considerar que, según la Teoría de la Motivación y Práctica Profesional de Diego Jorge González Serna, la motivación humana responde a una conciencia social por lo que cada ser humano es guiado "por las responsabilidades y aspiraciones que ha asumido en la vida social" (2001, p. 63). A la vez, Viviana González Maura (1998) desde la Teoría de la Educación Profesional de la Personalidad ratifica que la motivación profesional es determinante en la actuación profesional y decisiva en la persistencia, el optimismo, la iniciativa y la calidad de la actividad transformadora que emprenden los sujetos para resolver problemas profesionales.

Lo expresado confirma la necesidad de acrecentar la motivación profesional, empeño en el que resulta importante desarrollar la identidad profesional, porque esta signa "el sentido de pertenencia a una profesión"

(Del Pino, 2001b, p.19); por lo tanto, fomenta la motivación al enriquecer el significado personal de la profesión escogida, lo que es compartido por Díaz Villa (2012), González, D. (2001) y González Maura, V. (1994, 1998 y 1999).

Lo anterior es favorecido con el perfeccionamiento de la gestión curricular, que enfatiza en el estrechamiento del vínculo de los estudiantes con el eslabón de base de la profesión, pues propicia que estos acometan tareas profesionales y contribuyan con las organizaciones territoriales en las que realizan su formación y en las que, luego de su egreso, se insertarán para laborar como profesionales; ya que la motivación de los sujetos emerge a partir del reconocimiento de su realidad contextual. Este precepto sienta las bases para el desarrollo del compromiso socioprofesional, "expresado en la intencionalidad, conciencia y actitud que asumen consigo mismo y con los sujetos interactuantes, en su autorregulación, formación y desarrollo y en su participación en el proyecto social con el que están comprometidos" (Fuentes, H., Montoya y Fuentes, L., 2011, p. 250).

Es válida también la reflexión de que la falta de sistematicidad en la integración de los componentes académico, laboral e investigativo afecta el desarrollo integral de la esfera motivacional intelectual de los sujetos en formación, debiendo constituir esta unidad un precepto sobre el que se erija la nueva gestión curricular que se construye.

También es preciso motivar a los empleadores, para lo cual es determinante el liderazgo académico del colectivo docente, que hace significativa y convierte en una distinción profesional la selección de determinados especialistas del territorio, devenido en contexto socioformativo, para coparticipar en un proceso tradicionalmente universitario, que promueve el autodesarrollo personal y organizacional. Es decisivo, de igual forma, el desarrollo de su compromiso socioprofesional con la formación de las nuevas generaciones de profesionales, que se manifiesta a través de su disposición y corresponsabilidad formativas. Por tanto, se requiere encaminar la labor de desarrollo del reconocimiento y valoración de los estudiantes desde la profesión, sustentada en los intereses, conocimientos y habilidades profesionales que han consolidado a través de un proceso de formación concebido sobre los elementos expuestos; e incentivarlos a la aplicación de los mismos de forma innovadora, con independencia, en la solución de los problemas de la práctica profesional.

Es decir, que cuando la motivación, el liderazgo, la comunicación, la responsabilidad y el compromiso se desarrollan de forma conjunta, a través de la participación, se propicia el surgimiento de valores compartidos en los actores del proceso y se favorece la transformación.

La participación es abordada por múltiples autores, pues constituye el soporte de la democracia y un mecanismo de acción grupal. Marchioni (2001) se refiere a ella como un acto consciente con un fin transformador. Por su parte, Ander-Egg (2001) explica entre sus condiciones básicas el imperativo de dotar a los participantes de herramientas que les permitan ejercitarla de forma efectiva, lo que supone gestionarla y dirigirla; además de que fluya la información en relación con su intencionalidad, lo que permite atribuirle un significado. También esboza como una exigencia de esta su institucionalización.

Al respecto, se considera que la participación es una necesidad de los grupos humanos, al constituir también un mecanismo de interacción social; sin embargo, la práctica social confirma que no siempre se realiza de forma institucionalizada, por lo que considerar esto como un requisito sería menoscabar la iniciativa de los actores sociales, que sí constituye un imperativo para el desarrollo endógeno.

Por otro lado, algunos autores, tales como Rangel, Estrabao y Díaz (2012), analizan los principios de la participación, en particular en torno al accionar comunitario; pero sus postulados, aunque válidos, requieren ser precisados en relación con el proceso de gestión curricular que se construye en el marco de la relación universidad-sociedad-desarrollo socioeconómico.

En tal sentido, en esta investigación se valora el alcance de la participación en relación con las variables claves: información, proceso de toma de decisiones y sistema de retribución (Álvarez de Mon, 1998); con lo que coincide De Franco (2003), quien considera la reciprocidad como un componente del capital humano.

En relación con la retribución, se asume esta con el sentido de la reciprocidad, del dar y recibir. De esta forma, todos los actores amplían su responsabilidad individual y colectiva y se desarrollan profesionalmente, al ejercitar la coparticipación e involucrarse en los debates sobre las problemáticas que están presentes en las organizaciones del territorio y cuáles pueden ser atendidas en el proceso de perfeccionamiento del plan de estudio. Se manifiesta de este modo su propia retribución a través de la gratificación personal y profesional que proporciona el convertirse en decisor, y la que se obtiene en cada organización, cuando se concretan los aportes de los estudiantes y graduados en su gestión socioeconómica y cuando los actores involucrados en la gestión curricular elevan su desempeño profesional como resultado de su inserción en este proceso. También se benefician los actores universitarios a través del perfeccionamiento del proceso de formación.

El alcance de la participación, de forma particular en la gestión curricular, ha sido estudiado por autores como Addine (2006), Díaz Villa (2007ab, 2009 y 2012), Zabalza (2003), Ianfrancesco (2003, 2008), quienes coinciden con Dueñas y García (2012) en considerarla una construcción colectiva, que se incentiva con su aporte a la satisfacción de las necesidades de los sujetos implicados; no obstante, aún es necesario

profundizar en cómo organizarla de manera que favorezca el desarrollo socioeconómico endógeno. Por su parte, Benavides (2008), en relación con el desarrollo endógeno, resalta que la participación transita desde la interacción a la cooperación, y luego a la colaboración, hasta alcanzar la autogestión y el empoderamiento; lo cual es compartido por Dueñas y García (2012).

Entonces, la participación, como sustento del proceso de gestión curricular universitario orientado a favorecer el desarrollo socioeconómico endógeno, debe cambiar las formas de interlocución universidad-sociedad mediante el empleo de los métodos más acertados, que permitan un diálogo fluido, el desarrollo de la comunicación y la colaboración y, sobre todo, alcanzar la participación real de los actores en una gestión curricular extendida al territorio. Lo expuesto significa tener acceso a espacios donde se aporten soluciones y se adopten decisiones, lo que, en relación con el proceso de diseño curricular, alude no solo a la manifestación de intereses o al planteamiento de demandas, sino también a influir de forma real en la conformación y manejo del plan de estudio.

Lo expresado se identifica con el concepto de intervención, según Dueñas y García (2012), incorporado en esta investigación como cualidad que desarrolla el colectivo docente. Esta cualidad es el resultado del ejercicio de su liderazgo académico y responsabilidad social, y es desarrollada también en el resto de los actores implicados a través de su hacer en la construcción de una gestión curricular de nuevo tipo.

Una gestión que contemple estos presupuestos genera, además de los valores compartidos mencionados, otros como la colaboración y la solidaridad, generalmente aceptados y reconocidos como sustentos de la coparticipación. Según María Moliner esta expresa la acción de participar a la vez con otro en alguna cosa, y es un término aceptado también como sinónimo de colaboración e intervención (2001). De ahí que se incorpora en esta investigación para significar un nivel superior a la participación, alcanzado por un colectivo docente que la ha fomentado con el propósito de lograr el desarrollo de relaciones de colaboración y corresponsabilidad entre los actores; lo cual desarrolla el compromiso en el alcance de metas organizacionales, asumidas como propias por los involucrados; hace posible la transformación curricular pertinente, por lo que es fuente de sinergias en este escenario (Vázquez, 2000 y 2009), y favorece el empoderamiento de los actores para la autogestión.

El término de coparticipación se utiliza también en el ámbito de la política económica para significar en un estado federal la redistribución de recursos financieros a los territorios; se sustenta en la equidad, la solidaridad en relación con el logro de un grado equivalente de desarrollo e igualdad de oportunidades en

todo el territorio nacional. También en la esfera educativa se ha empleado para signar una asociación en la cual todas las partes comparten responsabilidades, deberes y derechos.

A pesar de que las precisiones de la coparticipación para signar el carácter de la gestión curricular, tal y cual se abordan en esta investigación, establecen distinciones respecto al empleo del término en las esferas económica y educativa, como se ha ilustrado con anterioridad, sobresalen elementos comunes, como su perfil democrático, la corresponsabilidad, la igualdad de derechos y deberes, la equidad, la solidaridad e igualdad de oportunidades en la participación.

Para hacer realidad la coparticipación, una de las herramientas que asume esta investigación es el debate, "la actividad reflexiva grupal que desarrollamos a partir de la recepción de un mensaje, una experiencia o contenido específico, para elaborar de forma conjunta criterios sobre ellos. Implica siempre interacción, diálogo, esclarecimiento mutuo y aprendizaje grupal sobre un contenido determinado" (Del Pino, 2001a, p.4); además de favorecer la toma de decisiones consensuadas.

La coparticipación se sustenta en la reciprocidad y exige responsabilidad, disposición y colaboración de muchas personas insertas en grupos de reflexión, cuyo accionar transcurre en atención a los presupuestos de la dinámica grupal de Moscovici (1991).

Sobre estos presupuestos, es posible gestionar la formación contextualizada (Díaz Villa, 2012), que reclama que los contenidos del currículo de la carrera reflejen la realidad del contexto en el que se realiza el proceso de formación y al que se vinculan los estudiantes. Además, exige la interacción de los estudiantes en formación con el objeto de trabajo y los problemas profesionales que existen en ese escenario concreto. Esto propiciaría una transformación de la gestión académica institucional, que se realiza sobre patrones tradicionales dentro de los límites universitarios, hacia una gestión académica socioinstitucional, orientada al proceso de desarrollo socioeconómico endógeno territorial y con un carácter coparticipativo.

Se significa que el perfeccionamiento curricular, al igual que la transformación del plan de estudio que se refiere, se asumen como el resultado de las reformas curriculares realizadas en los marcos de la gestión curricular. Igualmente, comprenden los cambios en los niveles, componentes y dimensiones curriculares.

Este proceso de perfeccionamiento debe de ser asumido con un carácter innovador, lo que significa no la incorporación de las novedades educativas del momento, sino la respuesta a los requerimientos sociales con nuevos modos de hacer (Díaz-Barriga, F., 2010 Bernabeu, 2009; Didriksson, 2010). En este caso, constituye una innovación la gestión curricular que se propone y la actuación del colectivo docente para conducirla.

En resumen, para lograr una gestión curricular transformadora, que es lo que se requiere para perfeccionar el plan de estudio en correspondencia con la necesidad de favorecer el desarrollo socioeconómico endógeno, es imprescindible propiciar la coparticipación de todos los actores involucrados, lo que es responsabilidad del colectivo docente de la carrera como líder del proceso.

Por consiguiente, en este caso, la coparticipación es descentralización conscientemente institucionalizada para encauzar la conjunción de voluntades territoriales y generar sinergias, lo cual favorecería la atención a las necesidades de los actores, que son, en lo fundamental: perfeccionar el plan de estudio universitario, el proceso de formación profesional, el desarrollo profesional individual y organizacional y dinamizar el proceso de desarrollo socioeconómico endógeno, sustentado en un liderazgo académico de carácter transformacional y en la responsabilidad social de todos los actores, como agentes socioeconómicos del territorio.

1.2. Análisis de la evolución histórica y tendencias del proceso de formación profesional en la educación superior cubana en el marco de la relación universidad-sociedad-desarrollo socioeconómico y de la gestión curricular de carreras universitarias en atención al desarrollo territorial, así como su comportamiento en la carrera de Licenciatura en Contabilidad y Finanzas

En el epígrafe se realiza un análisis de los períodos que caracterizan el proceso de formación profesional en la educación superior cubana en el marco de la relación universidad-sociedad-desarrollo socioeconómico, y de la gestión curricular, destacando sus particularidades en la carrera de Licenciatura en Contabilidad y Finanzas. Se establecen sus principales tendencias históricas, pues se considera que la problemática objeto de análisis en esta investigación tiene estrecha correspondencia con la forma en que se han concebido estos procesos a través de los diferentes períodos definidos. Para la determinación de las tendencias se tuvo en cuenta el estudio realizado por el Ministro de Educación Superior en el período 1976-2006, Dr. C. Fernando Vecino Alegret, quien sistematizó en 1986 las tendencias del desarrollo de la educación superior en Cuba hasta mediados de la década de los años 80 del pasado siglo; los materiales escritos por el Dr. C. Pedro Horruitiner Silva, igualmente, las tesis doctorales en Ciencias Pedagógicas sobre la *Dinámica curricular de la formación laboral del profesional*, de Cuenca (2011), y la de *Evaluación de planes y programas de estudio*, de Valera (2003), que se destacan entre otras que también fueron consultadas; asimismo, el estudio realizado por María Isabel Arbesú (1993) sobre el sistema educativo cubano posrevolucionario; así como los documentos programáticos de los Congresos del Partido Comunista de Cuba, artículos, discursos y resultados de las investigaciones pedagógicas publicados en la Revista Cubana de Educación Superior del Centro de Estudio para el Perfeccionamiento de la Educación Superior, desde su surgimiento hasta el año

2014. También fueron revisados y analizados documentos normativos del MES y la información contenida en los planes de estudio de la carrera de Licenciatura en Contabilidad y Finanzas; entre otros documentos relevantes para este estudio.

En este análisis histórico, que se corresponde con el objeto y el campo de esta investigación, se incorporan los siguientes **indicadores**: transformaciones en el contexto socioeconómico y su incidencia en el proceso de formación y en la gestión de los planes y programas de estudio, principales concepciones curriculares y flexibilidad de los planes de estudio, y características del trabajo metodológico como soporte de las transformaciones curriculares.

En correspondencia con estos aspectos, es posible señalar las siguientes etapas en el proceso de formación profesional en la educación superior cubana, con énfasis en la gestión curricular y el diseño curricular de planes y programas de estudio de las carreras universitarias:

- **Primera Etapa (enero de 1962-julio de 1982)**: Reforma y desarrollo extensivo de la educación superior cubana para hacerla compatible con las necesidades del país.
- **Segunda Etapa (septiembre de 1982-julio de 1990)**: Concepción del modelo curricular de la educación superior cubana en atención a los requerimientos del desarrollo socioeconómico.
- **Tercera Etapa (septiembre de 1990- julio de 2003)**: Perfeccionamiento de la educación superior cubana con la aplicación del modelo curricular.
- **Cuarta Etapa (septiembre 2003-hasta la actualidad)**: Redimensionamiento de la educación superior cubana y su respuesta a la actualización del modelo económico.

El contenido de cada una de estas etapas se presenta a continuación:

Primera Etapa (enero de 1962- julio de 1982): Reforma y desarrollo extensivo de la educación superior cubana para hacerla compatible con las necesidades del país.

No es hasta el 10 de enero de 1962, fecha en la que se proclama la Reforma Universitaria, que se adoptan medidas para superar el divorcio existente entre los estudios universitarios y los verdaderos requerimientos del país (Vecino, 1986), en aras de garantizar la formación de los profesionales que la nación necesitaba para enfrentar la construcción del socialismo.

Hasta ese momento, la enseñanza superior tenía un carácter enciclopédico y existía la libertad de cátedra, los planes de estudio eran determinados en cada universidad y no estaban sustentados en el Modelo del profesional que se debía formar; además, la relación interdisciplinaria, la integración disciplinar, el trabajo metodológico y la vinculación del estudio con el trabajo no existían (Jiménez, 2003).

La transformación efectuada estuvo signada por el enfoque político-ideológico en todas las asignaturas y la restructuración de las especialidades acorde con los requerimientos de la construcción del socialismo. En 1967 aparecieron los primeros documentos de orientación para la conformación de los planes de estudio, los cuales trataron de eliminar la espontaneidad en el diseño curricular, a través de una política de centralización que no logró consolidarse de forma plena.

En el quinquenio 1971-1975, en un esfuerzo por extender la red de centros de educación superior a todo el país, se crearon las filiales, sedes y unidades docentes; para concretar la universalización de la educación superior como vía para acercar la enseñanza superior a los problemas concretos del desarrollo del país.

En los años 1974 y 1975 se realizó un análisis crítico de los resultados obtenidos luego de la Reforma, que sustentó la elaboración de las *Tesis y resoluciones sobre política educacional* aprobadas en el Primer Congreso del Partido Comunista de Cuba (PCC); lo cual evidenció que no se había logrado la homogenización curricular en todas las universidades. Hasta este momento se manifiesta la intención de lograr la integración de las universidades con el contexto social, lo que no se alcanzó en este período, ni existió una concepción didáctica al respecto.

Como resultado del Primer Congreso del PCC se aprueba el impulso a la industrialización del país (Cantón, 2000), por lo que el Congreso se pronunció por una atención preferencial a las medidas "para mejorar la organización científica y la estructura de especialidades para los cursos diurnos, que deben adecuarse mejor a los planes de la economía nacional", en consonancia con la nueva división político-administrativa (PCC, 1975, p.397-398).

Además, en 1976 se creó el Ministerio de Educación Superior. Bajo su dirección se continuó desarrollando la universalización de la Educación Superior, se procedió igualmente a abrir nuevas carreras y se constituyó la red de Centros de Educación Superior en el curso 1976-1977. Esto permitió incrementar la cantidad de CES, aumentar la matrícula y también el número de especialidades y especializaciones, e integrar los planes y programas de estudio para lograr unificarlos en todo el país.

A partir de estos presupuestos se confeccionan los Planes de estudio A, sobre la base del Modelo del Especialista, documento que explicaba los propósitos formativos de cada carrera y que fue elaborado de conjunto con los representantes de los organismos de la producción y los servicios (Varela, 2003, p.11).

Este plan de estudios se introdujo a partir del curso 1977-1978 (Horruitiner, 2008) y estuvo muy influenciado por los principios económicos que regían entre los países miembros del Consejo de Ayuda Mutua Económica (CAME). En su proceso de diseño primaba el perfil estrecho y la rigidez, debido a la centralización de las

decisiones en materia curricular, que se extendía hasta la determinación de los contenidos, divididos por epígrafes en los programas de las asignaturas. "Sus diferencias más significativas con respecto a los anteriores radicaron en su unificación para todo el país, en la exigencia de su cumplimiento con carácter estatal, en el incremento de su contenido científico y en las formas de enseñanza" (Vecino, 1986, p.22).

Sin embargo, al valorar el grado de satisfacción de las necesidades de la producción y los servicios con el resultado del proceso de formación profesional así organizado, se demostró la necesidad de cierto margen de flexibilidad, por lo que se perfeccionaron estos planes de estudio y se determinó que el 6.7 % del fondo de tiempo de los mismos se conformara con asignaturas escogidas por el rector de cada universidad, previa aprobación del ministro (Vecino, 1986).

Es significativo que en estos planes de estudio ya se consideran los principios didácticos de la relación de la teoría con la práctica y de la combinación del estudio con el trabajo; entre otros, propios de la educación superior cubana (Vecino, 1986).

Un aspecto destacado de la labor desplegada por el MES fue la formulación en el año 1977 de la Resolución Ministerial 95/77 de este Ministerio para reglamentar el trabajo docente-metodológico. En esa resolución se concebían el trabajo docente-metodológico y el trabajo científico-metodológico como las dos direcciones de trabajo fundamentales en este sistema. Estas directivas fueron perfeccionadas en su segunda versión, con la Resolución 220/79, que añadía la preparación metodológica. En este período, como una de las directivas del Primer Congreso del PCC, el trabajo metodológico se dirigió a la preparación pedagógica de los jóvenes docentes que integraban los claustros universitarios, ante el déficit de profesores de experiencia. Estas normativas se establecieron de forma centralizada.

Se determinó, además, la política de perfeccionamiento de planes y programas de estudio, que establecía el cambio de los mismos en un término no menor de cinco años, en correspondencia con los cambios en la definición de la política económica del país a mediano y largo plazo.

Luego del Segundo Congreso del PCC, se incluyeron entre los Lineamientos económicos y sociales para el quinquenio 1981-1985 objetivos a cumplir por la educación superior, cuyo eje transversal fue el incremento de la calidad.

Como respuesta, el Ministerio de Educación Superior se pronunció por la elaboración y perfeccionamiento de los planes y programas de estudio, la vinculación del proceso de formación a los problemas concretos de la construcción del socialismo, el desarrollo y consolidación del trabajo metodológico y el incremento y sistematización de la investigación científica, entre otros.

Con este propósito se instituyeron las prácticas de producción y familiarización, para realizar labores en centros de producción y servicios de forma concentrada, y se gestaron nuevos planes de estudio. Además, se trabajó por la mejora de la estructura de las especialidades, de conjunto con los organismos de la producción y los servicios, con el propósito de reducir el número de estas, ya con la visión de formar especialistas de perfil amplio (Vecino, 1982), en correspondencia con el nivel alcanzado por las fuerzas productivas (Arbesú, 1993). El concepto de perfil amplio todavía distaba de la concepción actual.

En relación con el incremento de la calidad del proceso de formación profesional, en el V Seminario de perfeccionamiento para dirigentes nacionales de la educación superior, efectuado en mayo de 1981, se profundiza en el contenido de las tres direcciones del trabajo metodológico definidas por el Ministerio de Educación Superior, a partir de su orientación a la solución de sus problemas inmediatos, los perspectivas y la preparación metodológica, como la actividad de los docentes para garantizar una elevada calidad de su labor en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, en los documentos del MES se estableció la vinculación de este con las problemáticas socioeconómicas del país a través de los problemas detectados en el proceso docente educativo, pero no de forma directa. En relación con lo expuesto, en la rendición de cuentas del MES ante la Asamblea Nacional del Poder Popular en 1985 se reconoció que "en la práctica se exageró en las formas más que en los contenidos" (Vecino, 1985), por lo que se adoptaron medidas para revertir esta situación.

Las líneas de investigación en las que trabajaban los profesores también eran gestadas de forma centralizada, en armonía con el carácter planificado de la economía nacional. El trabajo científico-estudiantil se insertaba en las mismas, pero estas no se generaban en las problemáticas que frenaban el desarrollo de los territorios, por lo que se afectaba la pertinencia de esta contribución.

En el período analizado destaca que en la formación de los profesionales de la Contabilidad y las Finanzas, entonces con el título de Licenciados en Economía con especialidad en Contabilidad, se establecieron los objetivos del Plan de Estudios A en total correspondencia con los requerimientos del Sistema de Dirección y Planificación de la Economía, cuyo carácter centralizado, excesivamente normativo y poco flexible determinó que el profesional de estas ciencias pensara de forma reproductiva y no creativa; por lo demás, es posible plantear que en esta carrera las variables definidas tienen el mismo comportamiento descrito antes para toda la educación superior cubana.

Segunda Etapa (septiembre de 1982-julio de 1990): Concepción del modelo curricular de la educación superior cubana en atención a los requerimientos del desarrollo socioeconómico

Posteriormente, en el curso 1982-1983, y como resultado de lo explicado con anterioridad, se aplicaron los Planes de Estudio B (Horruitiner, 2008), en los cuales, según Carlos Álvarez de Zayas (1999), la lógica que se siguió en su diseño puede nombrarse didáctica del conocimiento, lo que significó un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que el estudiante era un receptor pasivo, que luego empleaba este conocimiento de forma reproductiva.

En estos planes predominaba el perfil estrecho; a pesar de este rasgo, se incrementó, de manera discreta, la flexibilidad; al ser facultad de los docentes (previo análisis durante el trabajo metodológico del departamento docente) la determinación de los objetivos específicos de cada clase, "dentro del marco previamente establecido de los objetivos y el contenido fijado para el tema" (Vecino, 1986, p.58), que eran definidos por las Comisiones de especialistas de los CES, constituidos a partir de la creación del MES.

Conjuntamente, se facultó a los decanos para modificar el orden de los temas dentro de los planes temáticos y el número de horas lectivas de las formas de enseñanza de estos temas; y a los jefes de departamentos, a agrupar los contenidos por epígrafes (MES, 1981).

En los Planes de Estudio B se contemplaba la práctica de producción, no como disciplina principal integradora, pero sí en correspondencia con los ciclos de formación del especialista (básico, básico específico y especial), y se determinaron como modalidades de la práctica de producción: de familiarización, técnico general, y de elevación de la calificación y trabajo especializado.

En este sentido, en enero de 1985, en la rendición de cuentas del MES ante la Asamblea Nacional del Poder Popular se reconocieron como deficiencias del proceso de formación profesional las dificultades para lograr la vinculación de los estudiantes a la práctica de familiarización y técnico general en centros afines a la profesión; lo cual limitaba la formación y desarrollo de sus habilidades (Vecino, 1985).

A su vez, se plantea que en estos planes de estudio se hiperbolizaba el componente académico en detrimento del laboral y el investigativo, lo que afectaba la calidad de la formación profesional de los estudiantes y favorecía su formación al margen de los problemas que debían enfrentar en la práctica real (González Maura, 1998).

En este mismo informe se hizo alusión a que ya, en 1985, se estaba trabajando por determinar las Unidades docentes en cada CES, entre las que favorecieran el trabajo conjunto para el desarrollo del proceso de formación profesional. Sin embargo, a pesar de que en los planes de estudio A y B se aprecian concepciones curriculares en las que se incluían las prácticas laborales de los estudiantes, la falta de integración entre los

contenidos de las asignaturas y estas actividades laborales limitaron la formación práctico-profesional e integral y la contribución de los estudiantes a estas entidades.

En 1986 se celebró el Tercer Congreso del PCC, como resultado de este a partir de 1986 se comenzó a aplicar una nueva política en la esfera económica, al reconocerse la necesidad de romper con un modelo económico copiado de forma acrítica de otros países socialistas (Sánchez Noda, 2006), y se inició un proceso de rectificación de errores y tendencias negativas.

Al estar relativamente satisfecha la demanda de graduados en algunas ramas de la economía nacional, reconocerse insuficiencias en el desempeño profesional de los mismos en el período mencionado, en relación con las necesidades del desarrollo socioeconómico y en consonancia con las transformaciones que se produjeron en la educación superior cubana (MES, 1987), entre las que se encontraban la introducción masiva de la computación y su incidencia en los métodos de enseñanza, el MES se replanteó el tipo de profesional que debía formar (Vecino, 1997) y la necesidad de acercar la formación a la realidad concreta del país.

En tal sentido, se introdujeron modificaciones paulatinas al Plan de estudio B, a partir del segundo año de su aplicación, las cuales permitieron ir acercando al profesional al nuevo entorno del país (Verrier, 2002). Sobre estos fundamentos se elaboró el Plan B modificado, que se puso en práctica en el curso 1985-1986 (MES, 1987). El mismo introdujo el concepto de disciplina en la elaboración del plan de estudio, pero no pudo ser aplicado en todas las carreras universitarias.

En 1989 se produjo la debacle del socialismo en Europa del Este, por lo que se declaró el Período Especial en Tiempo de Paz (Gómez, Pérez, García, 2006), se ratificó la necesidad de revitalizar la economía y de lograr la inserción de la economía cubana en la economía mundial (Rodríguez, 1990; Jiménez, 2003), así como de elevar el nivel político-ideológico de la población y, por tanto, de estudiantes y profesores universitarios; con lo cual se definió el carácter director de lo educativo (Valera, 2003). En este marco se elaboraron nuevos planes de estudio para satisfacer los requerimientos descritos.

En este período, desde el curso 1983-1984, con la introducción de los Planes de estudio B, se comenzaron a formar licenciados en Contabilidad y Finanzas, que es la titulación actual. En el Plan de estudios B se incrementaron los fondos de tiempo de las asignaturas del perfil profesional, sobre la base de la concepción del anterior plan de estudio; sin embargo, la no existencia de una Disciplina Principal Integradora y las dificultades en la definición de los objetivos, entre otras deficiencias, limitaron los resultados del proceso de

formación profesional. No obstante es válido resaltar que ya en este momento se comienza a gestar la Disciplina Principal Integradora en la Universidad de La Habana.

El diseño del Plan de estudios B modificado fue superior, ya que el mismo se sustentó en los principios de la práctica contable y financiera internacional; pero no se pudo aplicar en esta carrera en esta etapa porque en todas las actividades económicas del país aún no se había atemperado la gestión contable y financiera a la práctica internacional. Las otras variables se comportaron según lo descrito con anterioridad.

Tercera Etapa (septiembre de 1990- julio 2003): Perfeccionamiento de la educación superior cubana con la aplicación del modelo curricular

Para responder a las necesidades e insuficiencias mencionadas, a partir del curso 1990-1991 se introducen los Planes de estudio C (Horruitiner, 2008), en los que "se perfeccionan contenidos, proyección, estructuración, alcance de las disciplinas que lo integran y se introducen los cambios necesarios para dar solución a las insuficiencias del B modificado" (MES, 1999, p. 4). En este plan se pone de manifiesto la necesaria inserción de los estudiantes a la práctica social, al privilegiarse en su diseño la formación de habilidades para que los estudiantes fueran capaces de enfrentar y resolver problemas profesionales. Con el propósito de lograr lo anterior se proyectó un proceso de enseñanza-aprendizaje con objetivos productivos, además se introduce el perfil amplio, como pilar del modelo de formación de la educación superior cubana.

Sobre esta base, en los Planes de estudio C se introducen los conceptos de objeto de trabajo y eslabón de base de la profesión, a partir de los cuales se caracteriza el objeto de la profesión, los problemas profesionales, los campos de acción y las esferas y modos de actuación; todo lo cual permitió delimitar el perfil profesional y signó el diseño curricular en la educación superior cubana. Se definieron también como pilares de estas categorías, en todos los momentos del proceso, los objetivos de la formación.

Del mismo modo, de forma consecuente con el enfoque sistémico estructural, se definen como componentes del proceso de formación profesional el académico, el laboral y el investigativo. Además, se identificaron dos tipos de estructuración: la vertical, sustentada en las disciplinas; y la horizontal, en los años académicos; lo que resuelve la contradicción entre ciencia y profesión en este proceso. En este mismo sentido, las disciplinas y asignaturas se agruparon en ciclos de formación y se definieron los documentos rectores del proceso de formación profesional.

A partir del Plan de estudios C se consolidan las Comisiones Nacionales de carrera, integradas por profesores universitarios y profesionales de la producción y los servicios de elevado prestigio, así como una red de entidades laborales de carácter docente que intervienen en la formación de los profesionales; lo cual

permite la extensión del proceso formativo fuera del contexto universitario. Por su parte, los planes de estudio contienen una disciplina principal integradora, en conjunción con el resto de las disciplinas, que no obedece a la lógica de las ciencias, sino a la profesión, y su contenido fundamental es laboral e investigativo; esto permite proyectar el fomento de la formación laboral a través de una mayor integración a la producción y los servicios.

En resumen, se aprecia un enfoque teórico-metodológico desde los planes de estudio para integrar lo académico, lo laboral y lo investigativo; con lo cual se logra transitar de una práctica laboral inicial, no vinculada a la ciencia, que adolecía de falta de sistematicidad e integralidad, a prácticas laborales en centros de trabajo formalizados desde el punto de vista institucional, con un sustento científico.

En este período se determina como elemento fundamental en la formación del personal docente la autopreparación y se flexibiliza la planificación y realización de las actividades de superación de los cuadros científico-pedagógicos, con el propósito de incrementar la calidad y actualización de las actividades docentes.

En este sentido, también se plantea la necesidad de lograr un sistema de estudio-trabajo-investigación que eleve la calidad de los egresados y contribuya al desarrollo del país, a partir de la atención a sus principales objetivos de desarrollo socioeconómico, científico-técnico y cultural (Martín, 1989).

Estos cambios favorecieron la sistematicidad y consolidación del trabajo metodológico, que se comienza a realizar con un enfoque de gestión de la didáctica (Horruitiner, 2008), en aras de su perfeccionamiento para alcanzar los objetivos anteriores.

Posteriormente, en el período 1993-1997, se produjeron cambios considerables de índole socioeconómica en el país, en lo que se considera una "reforma económica" (Gómez, Blanco, Velunza, García, Suárez, 2006), de acuerdo con los principios y objetivos trazados en el IV Congreso del PCC y ratificados en el V. Estas transformaciones originaron una tendencia a la descentralización de la actividad económica. En este ámbito surgió la necesidad de perfeccionar los planes de estudio para responder a la reforma económica, por lo que se introducen paulatinamente los Planes C perfeccionados a partir del curso 1997-1998.

Los años de 1995-2000 se caracterizaron por el inicio de la recuperación económica, (Gómez y otros, 2006), iniciándose en 1998 el proceso de perfeccionamiento empresarial, como vía para incrementar la eficiencia económica y dinamizar la economía; sin embargo, evidenciaron también la "deficiente preparación de trabajadores y directivos para enfrentar los cambios organizacionales" (Blanco, R., 2006, p.338) ante lo que significó la descentralización para la toma de decisiones. Es posible afirmar que ya en este momento se hizo cada vez más necesaria la gestión territorial del desarrollo.

Los cambios económicos y sociales que había experimentado el país, así como los que se produjeron en el contexto internacional; los adelantos científico-técnicos (informática, biotecnología, medioambiente, energía, turismo y las industrias de níquel y petróleo) y la Batalla de ideas emprendida como acuerdo del V Congreso del PCC a partir de 1999 con el propósito de combatir la desigualdad social, la pérdida de valores, entre otras secuelas del período especial, requirieron la aplicación de nuevos planes de estudio.

Además, las proyecciones económicas de exportar producciones intelectuales y servicios de alto valor agregado, la informatización de la sociedad cubana y las deficiencias reveladas en los estudios realizados por el CEPES sobre la calidad de los graduados universitarios constituyeron demandas y limitaciones a las que debió responder la educación superior.

En este contexto se revitalizó la universalización de la educación superior y en el curso 2001-2002 surgen las primeras Sedes Universitarias Municipales del MES, que se multiplicaron por todo el país. Esta situación requirió de un diseño curricular más flexible para atender la diversidad de contextos culturales en los que se desarrollaba en ese momento la formación profesional, que en condiciones de universalización permitió expandir las influencias educativas de la universidad y potenciar el desarrollo local.

La gestión didáctica de ese proceso es dirigida por los colectivos pedagógicos universitarios de las sedes centrales con la participación de un número cada vez mayor de profesionales de la producción y los servicios; lo que permite una mayor familiarización del claustro universitario con las problemáticas territoriales, a pesar de que no se logra aún una conjunción entre estos profesionales y los colectivos docentes de esas sedes centrales, ya que muchos de los profesores de las sedes universitarias municipales eran graduados universitarios de diversas carreras y no de la carrera en particular en la que trabajaban como docentes.

En la carrera de Licenciatura en Contabilidad y Finanzas se aplicaron los Planes de estudio B Modificados en el período 1992-1999, y los Planes de estudio C en el curso 1999-2006, debido a la situación existente en la economía del país, que atrasó su implementación, pues no tenía sentido formar un profesional al margen de la realidad económica; no obstante, en cada momento se hicieron las adecuaciones a los planes vigentes para acercar la formación al entorno económico en el que esta se efectuaba.

En este período el MES valoró los resultados del trabajo metodológico desarrollado por los colectivos metodológicos universitarios con un alto nivel (MES, 2003). Este análisis sostuvo la tesis de que estaban creadas las premisas para modelar los nuevos planes de estudio, denominados D, sobre concepciones revolucionarias en la historia de la educación superior cubana.

Sin embargo, numerosas tesis doctorales, que reconocen los esfuerzos realizados por la dirección del país para preservar las conquistas de la Revolución que hicieron posible mantener abiertas las universidades durante el período especial, abordan, desde diversos ángulos, insuficiencias que contradicen la afirmación en relación con los resultados del trabajo metodológico expuestos; entre estas están las de Mestre (2004), Álvarez (1999), Ortiz (2001), Milán (2001), Iñigo (2000), Valera (2003); toda vez que después del período especial la situación objetiva de la economía y la sociedad empeoró el entorno en el que se desarrollaba el proceso de formación profesional, ahora extendido hasta las localidades del país, la que requirió la incorporación de profesionales que no tenían experiencia pedagógica.

En el Documento Base para la elaboración de los nuevos planes de estudio (MES, 2003) se conciben como las principales transformaciones: la asunción del concepto de formación básica con una mayor amplitud, el incremento de la flexibilidad, los cambios en la presencialidad del proceso de formación, un mayor nivel de esencialidad en las asignaturas y disciplinas, la consolidación de la formación investigativo-laboral de los estudiantes, el aumento del componente cualitativo de la evaluación, el fortalecimiento de la formación social y humanística y la reducción del número de disciplinas y asignaturas a través de la integración de contenidos relacionados; entre otros aspectos.

Cuarta Etapa (septiembre 2003-hasta la actualidad): Redimensionamiento de la educación superior cubana y su respuesta a la actualización del modelo económico

A partir del curso 2003-2004, según calendario elaborado por el MES, se acomete el proceso de introducción del nuevo Plan de estudio, denominado D, concebido bajo la lógica de la investigación científica, una lógica creativa (Álvarez de Zayas, C., 1999). Este plan de estudio se comenzó a aplicar en la carrera de Licenciatura en Contabilidad y Finanzas en el curso 2006-2007.

Sobre esta base, el Plan de estudio D, en relación con el C, contempló la reducción de las horas presenciales y los exámenes finales, el incremento del empleo de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones (NTIC), la participación de los CES en el diseño y la dinámica curricular, a través de la introducción del concepto de currículo base, propio y optativo-electivo; lo que propicia que en la educación superior cubana, desde el mismo proceso de formación profesional, sea posible atender las necesidades sociales para favorecer el desarrollo territorial.

Sin embargo, luego de su aplicación, las condiciones objetivas en las que se realizaba el proceso de formación, la preparación insuficiente de estudiantes y profesores para llevar a cabo un proceso de formación sobre la base de estas concepciones revolucionarias, la baja dotación de máquinas, la necesidad de

fortalecer el trabajo político-ideológico y las afectaciones a la calidad del graduado por la excesiva extensión de la universalización sin condiciones para garantizarla, decidieron que el MES revaluara esta propuesta; por lo cual se aplicaron, a partir del curso 2010-2011, los Planes de estudio D perfeccionados, de forma general en toda la educación superior cubana y de forma particular en la carrera de Licenciatura en Contabilidad y Finanzas.

En relación con el trabajo metodológico, en este período se plantean insuficiencias en la eficiencia y eficacia académica, insuficientes resultados en la formación de valores, dificultades en el funcionamiento y la gestión curricular de los colectivos docentes universitarios, en el proceso de formación profesional en el eslabón de base; insuficiente preparación para enfrentar la educación a través de la instrucción, el desaprovechamiento de las opciones de flexibilidad del plan de estudio; además de que el trabajo metodológico se concentraba en aspectos instructivos y no educativos y se realizaba en atención a las orientaciones recibidas de forma centralizada y por métodos tradicionalistas.

De igual forma, se reconoce que "la participación estudiantil en la solución de los problemas del entorno más inmediato, de la universidad, del territorio y el país no está generalizada, ni es sistemática. Los colectivos de año casi nunca la promueven por iniciativa propia."(MES, 2013, p.12).

Lo expuesto describe también el quehacer de la carrera de Licenciatura en Contabilidad y Finanzas en este período. Superar estas deficiencias que limitan la contribución del proceso de formación profesional universitario al desarrollo socioeconómico constituye el objetivo priorizado del trabajo metodológico en la actualidad.

Después de analizadas las diferentes etapas históricas del proceso de formación profesional de la educación superior cubana, con énfasis en la gestión curricular, es posible afirmar que este proceso ha transcurrido a través de las diferentes etapas históricas definidas:

- ✓ De una formación profesional descentralizada, a una formación profesional centralmente institucionalizada, que se imbrica con la dirección del gobierno y el PCC y se orienta a la satisfacción de las necesidades del proceso de desarrollo socioeconómico.
- ✓ De un nivel excesivamente centralizado a una cierta descentralización, evidenciada en el incremento de la flexibilidad curricular, que admite la intervención de los colectivos docentes universitarios en la gestión curricular; lo cual permite que los gestores del proceso de formación profesional sean protagonistas de un proceso de perfeccionamiento curricular pertinente.

- ✓ De la preparación del personal docente universitario como centro del trabajo metodológico, orientado a perfeccionar el proceso de formación profesional, a su consideración como un proceso de gestión de la didáctica, que privilegia la gestión curricular, tanto en su dimensión docente como científica, para soportar la transformación curricular y hacer posible su contextualización.
- ✓ De una práctica laboral inicial no vinculada a la ciencia y que adolecía de falta de integralidad, a prácticas laborales en centros de trabajo formalizados desde el punto de vista institucional; lo que estrecha las relaciones universidad-sociedad y soporta el enfoque teórico-metodológico, desde los planes de estudio, de integrar lo académico, lo laboral y lo investigativo.
- ✓ De la carencia de una concepción didáctico-metodológica que soportara el diseño de los planes de estudio universitarios y su gestión para garantizar una formación profesional en correspondencia con las necesidades del proceso de desarrollo socioeconómico, a su concepción científica, limitada en su aplicación por la inercia de la gestión didáctica del proceso y porque sus actores no actúan como decisores.

Estas tendencias caracterizan también el proceso de formación profesional en el marco de las relaciones descritas y el de gestión curricular en la carrera de Licenciatura en Contabilidad y Finanzas.

Sin embargo, los presupuestos epistemológicos que se revelan como tendencias históricas de los procesos investigados aún son insuficientes porque:

- ✓ Son escasas las referencias que caracterizan la gestión curricular y particularizan el proceso de formación profesional desde el establecimiento de relaciones y nexos pedagógicos entre los actores implicados y la gestión socioeconómica en el eslabón de base de cada profesión.
- ✓ Prevalen los referentes relacionados con el diseño de los planes de estudio en función de las necesidades del desarrollo socioeconómico del país, en relación con aquellos que analizan la gestión curricular como esencia de la gestión didáctica y pedagógica del proceso de formación profesional en función de esas mismas necesidades.
- ✓ Las referencias a la gestión curricular se enfocan más a lo establecido en los documentos normativos del MES, que a la forma en que se lleva a efecto, a pesar de lo cual existe el reconocimiento institucional de que prevalecen deficiencias en su realización; lo que demuestra la necesidad de profundizar en concepciones pedagógicas novedosas que dinamicen y sustenten el éxito de este proceso de gestión y contribuyan al cumplimiento de la misión de la universidad cubana en la actualidad.

1.3. Caracterización del proceso de formación profesional en el marco de las relaciones universidad-sociedad-desarrollo socioeconómico y del proceso de gestión curricular de la carrera de Licenciatura en Contabilidad y Finanzas de la Universidad de Oriente

La contabilidad y las finanzas son profesiones imprescindibles en la arquitectura económica de cualquier país. La contabilidad estudia cómo obtener, organizar, presentar, analizar y controlar la información económica, de forma tal que sea posible delimitar las responsabilidades de los agentes económicos organizacionales y mantener actualizados a los usuarios que se sirven de ella (Almaguer, 2012 ; Cruz y Lezcano, 2011). Por su parte, las finanzas se encargan de proveer a las organizaciones de los recursos financieros que las mismas necesitan y de su administración eficaz. Ambas tienen el objetivo común de garantizar el alcance de las metas organizacionales.

En Cuba, en virtud del perfil amplio introducido con los Planes de estudio C, se estudia la carrera de Licenciatura en Contabilidad y Finanzas con el objetivo de dar respuesta a requerimientos sociales interrelacionados desde una misma carrera universitaria. Sobre esta base, se concibe la formación de un contador financista de perfil amplio, capaz de enriquecer los campos de acción de la profesión y contribuir a su estudio, análisis e investigación mediante el ejercicio de la profesión y la toma de decisiones; competente para desempeñarse con eficiencia y eficacia en la contabilidad, las finanzas, la auditoría, la dirección, sistematización e investigación de los procesos contables y financieros y en la docencia universitaria; y para su inserción en todos los sectores de la economía y la sociedad, esferas de actuación del egresado.

Como se ha expresado, el desarrollo endógeno requiere del aprovechamiento de las potencialidades de cada territorio para concretar acciones que permitan generar un desarrollo socioeconómico territorial. Los licenciados en Contabilidad Finanzas muchas veces son los únicos profesionales de la esfera económica que se desempeñan en estas entidades, por lo que deben asumir ampliamente funciones de administración y dirección de áreas económicas y comerciales, e incluso de organizaciones completas; lo que acrecienta su responsabilidad sobre la gestión empresarial y organizacional y la necesidad del ejercicio de su liderazgo.

De esta forma, la gestión contable y financiera constituye un elemento decisivo en el proceso de gestión del desarrollo, además de que su objeto de trabajo varía con gran dinamismo; por lo que se considera que un proceder que resulte efectivo en la gestión curricular de esta carrera es generalizable a otras carreras universitarias. Así, de forma consecuente con lo expuesto, se seleccionó esta carrera para corroborar la factibilidad de la propuesta.

Sobre los argumentos expuestos, en este epígrafe se efectúa una caracterización del objeto y el campo de la investigación a través de un diagnóstico fáctico realizado en los cursos 2010-2011 y 2011-2012, mediante el empleo de los instrumentos y técnicas descritos en la Introducción; aplicados a empleadores, especialistas destacados del territorio, estudiantes, egresados y al colectivo docente de la carrera de Licenciatura en Contabilidad y Finanzas de la Universidad de Oriente. Esta indagación arrojó los siguientes resultados:

Se encuestó a los estudiantes de la carrera durante los cursos 2010-2011 y 2011-2012 (Anexo I) al concluir sus períodos de práctica laboral. Esta encuesta reveló que el 53 % no sabía identificar problemas profesionales (lo que evidenció su desconocimiento del modelo del profesional), que durante las prácticas laborales no contribuían, por lo general, con la solución de ningún problema relacionado con la profesión, elemento que hizo cuestionar la calidad de la formación de los modos de actuación de los contadores financieros. Además, el 79 % de los estudiantes refirieron que la práctica en las empresas era muy diferente a lo abordado en las clases, y que las guías y la forma en que las mismas se realizaban limitaban la adquisición de habilidades profesionales (58 %).

A partir de este último aspecto se procedió a la revisión de las guías de las prácticas preprofesionales y se pudo verificar que eran muy extensas e incluían multiplicidad de aspectos. Esto determinaba que los estudiantes fueran a las entidades, sobre todo, en busca de la información para hacer el informe, según lo indicado en la guía de la práctica; por tanto, no se involucraban en tareas que aportaran a la solución de los problemas profesionales de las entidades a las que se vinculaban. En este caso, la forma de evaluación influye de modo decisivo en el aprendizaje de los estudiantes. También se consideraron los criterios de los empleadores (Anexo III), encuestándose o entrevistándose a 61 especialistas de las 25 entidades de Santiago de Cuba que recibieron a más estudiantes de la carrera para la realización de sus prácticas laborales en los cursos 2010-2011 y 2011-2012, los cuales señalaron insuficiencias en los conocimientos y habilidades profesionales de los estudiantes, en el registro contable, la elaboración, análisis e interpretación de informes financieros, la presupuestación financiera y en todas las fases del costo e insuficiente compromiso socioprofesional.

Se refirieron además a que la práctica preprofesional no estaba organizada de forma efectiva, pues la forma en la que estaba concebida, limitaba el desarrollo de los modos de actuación y la adquisición de conocimientos y habilidades profesionales, así como la posibilidad de realizar una labor que beneficiara a la entidad en ese período (82 %).

Los resultados expuestos evidenciaron deficiencias en el proceso de formación profesional y en la gestión curricular de la carrera, que limitaban el alcance de los objetivos de la práctica preprofesional como Disciplina Principal Integradora del plan de estudio, al revelar insuficiencias en la integración de conocimientos para formar habilidades profesionales e investigativas en los estudiantes. También se manifestó que la carrera no estaba trabajando con un enfoque de sistema y que en la gestión de los planes de estudio no eran considerados con profundidad los criterios de los actores territoriales, estudiantes y egresados.

Con respecto a los egresados, fueron encuestados y/o entrevistados 73 egresados de la carrera de los cursos 2010-2011 y 2011-2012 (Anexo II), luego de su incorporación al ejercicio profesional. El censo arrojó que el 41 % consideraba que las prácticas preprofesionales no les permitieron formar y consolidar las habilidades profesionales que necesitaban para su desempeño profesional; mientras que el 72 % consideró no estar apto para realizar investigaciones científicas en sus contextos de actuación. Además, el 62 % valoró que la práctica profesional real distaba de lo aprendido en la universidad.

Además se solicitó la opinión de los empleadores sobre el desempeño de los egresados (Anexo IV). Con este fin se encuestaron y/o entrevistaron 47 especialistas en Contabilidad y Finanzas de 20 entidades de Santiago de Cuba que han fungido como tutores de egresados de la carrera, en los cursos 2010-2011 y 2011-2012, durante su adiestramiento laboral; además de 27 profesionales de experiencia, recomendados por la Asociación Nacional de Economistas y Contadores de Cuba (ANEC), y 5 directivos de esta organización a nivel municipal y provincial que también se han desempeñado como tutores de estudiantes y egresados. Estos profesionales manifestaron la necesidad de aumentar la interrelación con la carrera 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.

Respecto a los egresados los empleadores adicionan a las carencias mencionadas en el caso de los estudiantes; dificultades en el diseño e implantación de sistemas de costos, en la administración financiera a corto y largo plazo y en el conocimiento del diseño de sistemas de control interno y de información. Además, sostuvieron que los egresados, habitualmente, no evidenciaban habilidades investigativas ni motivación para desarrollarse en este campo de acción, y demostraban pocas habilidades de liderazgo, lo cual afectaba su desempeño. Lo expresado determinaba que no les fueran asignadas tareas de responsabilidad.

Las opiniones expuestas evidenciaron que en el sistema vigente para la aprobación y gestión de los planes de estudio universitarios se quedan 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, lo que se ratifica en que el 100 % de los encuestados manifestó la necesidad de acercar el proceso de formación a la gestión contable y financiera de las entidades del territorio y el 82 % opinó que los vínculos con la carrera no son estrechos y consideró necesario aumentar su interrelación con la carrera, como una vía de actualización.

Los encuestados señalaron la existencia de deficiencias de índole contable y financiera en sus entidades y en el ámbito territorial. Al contrastar estos resultados con los referidos anteriormente como insuficiencias que presentaban los estudiantes y egresados, (obtenidos del diagnóstico a estudiantes, empleadores y egresados), se evidenció correspondencia entre ellos; lo que corroboró que el proceso de formación no estaba cumpliendo con sus objetivos de graduar profesionales capaces de transformar este proceso de gestión territorial, ya que se reproducían sus insuficiencias. Lo expuesto requirió profundizar en los aspectos que caracterizaban la gestión curricular de la carrera y su falta de pertinencia ante esta realidad.

Con el propósito mencionado, se aplicaron entrevistas y encuestas (Anexo V) al 95 % de los miembros del colectivo docente de la carrera en el curso 2010-2011. Dentro de los resultados obtenidos, se destacó el desconocimiento de las posibilidades de maniobra que, según el Reglamento para el trabajo docente y metodológico vigente en la educación superior, otorga el MES con respecto al currículo base (90 % de los encuestados y/o entrevistados); mientras que el 78 % no dominaba las opciones de flexibilidad que en este sentido ofrece el plan de estudio en relación con el currículo propio.

Sobre el currículo optativo-electivo, el 78 % de los encuestados manifestó conocer lo establecido por el nuevo plan de estudio, mientras que declaró haber participado en su confección solo el 44%, y el 100 % opinó que para su confección era necesario fortalecer las relaciones con empresas y organismos. Lo anterior evidenció el espíritu autocrítico del colectivo docente y su convicción de la importancia de este vínculo con el contexto económico empresarial y organizacional para imprimirle calidad a la gestión curricular.

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 las necesidades del proceso de desarrollo socioeconómico del territorio. Lo anterior permite afirmar que en esta carrera no se renovó el estilo de realización del trabajo metodológico en relación con las particularidades del Plan de estudio D, a pesar de que el encargo social al que responde la Licenciatura en Contabilidad y Finanzas se modifica constantemente en el marco del proceso de actualización del modelo económico cubano, lo que acrecienta la repercusión de las insuficiencias expuestas.

CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO 1

Para lograr la formación de un profesional capaz de ejercer un rol transformador que impulse el desarrollo socioeconómico endógeno del territorio es preciso que la gestión curricular de carreras universitarias se corresponda con sus necesidades, de manera que el colectivo docente como líder de la gestión didáctica, en atención a su responsabilidad social, involucre y movilice a los demás actores socioeconómicos del territorio, a través de su inserción como copartícipes de ambos procesos.

El análisis de las tendencias históricas de los procesos de formación profesional en el marco de las relaciones universidad-sociedad-desarrollo socioeconómico y del de gestión curricular de las carreras universitarias evidenció que los mismos han transitado, en correspondencia con el proceso de desarrollo socioeconómico del país, por diversas concepciones didácticas. Estas concepciones han presentado limitaciones para garantizar la formación de un profesional con capacidades gestoras y sustentar la gestión didáctica del proceso de formación sobre presupuestos pedagógicos que acentúen su integralidad y favorezcan la participación de todos sus actores, en correspondencia con las necesidades del proceso de desarrollo socioeconómico endógeno territorial.

La caracterización del estado actual permitió corroborar insuficiencias en el proceso formativo en el marco de la relación universidad-sociedad-desarrollo socioeconómico y en la gestión curricular de las carreras universitarias, de forma particular en la carrera de Licenciatura en Contabilidad y Finanzas; y la incidencia de las mismas en la pertinencia e impacto universitarios en la gestión socioeconómica del territorio. Estos resultados advierten sobre la necesidad de buscar un proceder más efectivo y sistemático para acercar la gestión de los planes de estudio universitarios al eslabón de base de la profesión e integrar a los actores socioeconómicos territoriales a la misma.

Para solucionar el problema planteado, en correspondencia con los fundamentos teóricos expuestos, se requiere revelar las regularidades sobre las que se sustenta el proceso de gestión curricular de carreras universitarias en correspondencia con las necesidades del desarrollo territorial, que sea capaz de soportar eficazmente un proceso de formación profesional que lo impulse, con la participación de estudiantes, empleadores y el colectivo docente, y de establecer su sistema de categorías y relaciones esenciales; lo que permitirá transformar los modos de actuación de sus actores en correspondencia con las premisas referidas y construir una gestión curricular que garantice el cumplimiento de la misión de la universidad cubana como un actor socioeconómico relevante en los territorios.

CAPÍTULO 2. CONSTRUCCIÓN EPISTEMOLÓGICA DE LA GESTIÓN CURRICULAR DE CARRERAS UNIVERSITARIAS EN CORRESPONDENCIA CON LAS NECESIDADES DEL DESARROLLO TERRITORIAL

En este capítulo se elabora y fundamenta el modelo de la gestión curricular de carreras universitarias en correspondencia con las necesidades del desarrollo territorial, a partir de los fundamentos epistemológicos e históricos que sustentan su construcción teórica. Las regularidades esenciales que se revelan en el modelo constituyen el pilar de la metodología, que es diseñada para la gestión curricular y explica su carácter novedoso para las ciencias pedagógicas.

La construcción teórica se erige sobre la Teoría Holístico-Configuracional (Fuentes, H., 2002), por lo que se precisan las configuraciones, dimensiones y relaciones que explican el proceso de gestión curricular con un carácter coparticipativo, de modo que este contribuya a la formación de un profesional capaz de transformar los procesos de gestión socioeconómica en los territorios. Lo anterior implica la potenciación de relaciones con carácter sinérgico, a través de los subprocesos de diagnóstico, proyección, metodológico y evaluación, para movilizar a los actores territoriales y dinamizar las relaciones sociales de producción en este escenario; lo cual contribuye al desarrollo socioeconómico territorial. Sustentada en el modelo, se elabora una metodología para hacer realidad la transformación socioprofesional en el territorio, lo cual se expone en este capítulo, que culmina con las principales conclusiones alcanzadas.

2.1. Bases teóricas del modelo de la gestión curricular de carreras universitarias en correspondencia con las necesidades del desarrollo territorial

Tal y como se explicó en el capítulo uno de esta tesis, el modelo refleja la gestión curricular universitaria como un proceso coparticipativo que forma parte de la gestión académica institucional; por tanto, tiene un papel destacado en el cumplimiento de la misión de la universidad como actor socioeconómico territorial, en correspondencia con el Enfoque Territorial de la Gestión del Desarrollo Local en Cuba (González Fontes y otros, 2000, 2001, 2002ab; González Fontes, 2009), que se pronuncia por la unidad y cooperación a nivel territorial, de forma coordinada, a través de la movilización de la iniciativa de sus actores para promover su desarrollo. En este caso, la iniciativa parte del colectivo docente como líder del proceso, el cual logra involucrar a los actores universitarios, inmersos en el proceso de formación de conjunto con los artífices de la

gestión del proceso de desarrollo socioeconómico territorial, y procura crear sinergias a través del desarrollo de los vínculos entre ellos en el proceso de gestión curricular, al ejercitar *con carácter integrador su liderazgo académico en el contexto socioformativo y la actuación social responsable del profesional*.

El estudio realizado preliminarmente en esta investigación evidencia la necesidad de desarrollar el carácter coparticipativo del proceso de gestión curricular de la carrera, lo que implica la modificación de los modos de actuación del colectivo docente en relación con el plan de estudio y con la forma en que se concibe la gestión de este plan. A su vez, propicia la transformación del desempeño de los demás actores implicados y su incorporación de forma activa al proceso. De acuerdo con lo anterior, el proceso se modela a partir de su naturaleza consciente, holística y dialéctica; lo que justifica la utilización de la Concepción Holístico Configuracional y de sus principales presupuestos teóricos. A partir de lo expresado con antelación, los fundamentos epistemológicos que se asumen para la confección del modelo son:

- Se toma como base pedagógica la Pedagogía y la Didáctica de la Educación Superior de Homero Fuentes (2002), que aportan la caracterización epistemológica del proceso de formación del profesional universitario y su gestión, así como de las categorías didácticas empleadas en el modelo.
- Se asume como base metodológica para la construcción teórica la Concepción Holístico Configuracional (Fuentes, H., 2002), se toman sus categorías y la lógica teórica que sustenta la definición del sistema de relaciones. Sobre esta base, se definen las configuraciones y dimensiones que devienen en expresión del referido modelo. En su explicación lógica se revela el carácter dinámico de este proceso, así como las relaciones esenciales que emergen entre las categorías asumidas, cuyo fundamento está en las regularidades objetivas reveladas por la investigación, desde las configuraciones hasta las dimensiones, como expresión de la evolución del proceso.
- De la Teoría General de Sistemas se incorpora la identificación de las categorías que permiten caracterizar el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas categorías son los componentes académico, laboral e investigativo; que hacen posible diseñar y explicar la configuración de Valoración retributiva de la formación académico-laboral-investigativa.
- Desde la teoría económica se considera el Enfoque Territorial de la Gestión del Desarrollo Local en Cuba de Ramón González Fontes y otros investigadores (2000, 2001, 2002ab y 2009), pertenecientes al Centro de Estudios de Dirección Empresarial y Territorial de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Camagüey, que fundamenta la realización de acciones coordinadas dentro del territorio para promover su desarrollo socioeconómico endógeno y dinamizar la actuación de los actores económicos

locales; en este caso con respecto a un factor clave del proceso: la formación de capital humano gestor. Este enfoque sustenta la actuación del colectivo docente en su rol de actor del desarrollo endógeno territorial para promover iniciativas capaces de crear sinergias que movilicen la actuación de los demás actores en este escenario, y que, al unísono, le permitan dinamizar la gestión curricular en correspondencia con las necesidades del desarrollo territorial.

- De la Psicología General se asume la Teoría de la Motivación y Práctica Profesional de Diego Jorge González Serna (2001), y los trabajos sobre desarrollo de la identidad profesional de J. L. Del Pino (2001ab) y Viviana González Maura (1998), porque sus presupuestos sustentan el desarrollo de las premisas que posibilitan el ejercicio consciente y comprometido, con carácter integrador, del liderazgo académico en el contexto socioformativo y la actuación social responsable del profesional, en el contexto de un sistema de gestión curricular coparticipativo.
- De la Psicología Social se incorpora la Teoría de grupos, que sustenta la dinámica de la actuación del colectivo docente en el proceso de gestión curricular; así como la constitución de grupos de reflexión en los subprocesos del proceso de gestión curricular, que funcionan en atención a la dinámica grupal explicada por Moscovici (1991) para movilizar a los actores, propiciar el intercambio, la reflexión, el debate y la acción colectiva sobre la base de la adopción de decisiones consensuadas.

Se considera, además, la concepción materialista dialéctica acerca de la educación como proceso social, en la que se reconoce que el medio social tiene un papel decisivo en la formación, en general, y en la formación profesional, en particular; sobre la base del carácter y madurez de las relaciones sociales de producción que los sujetos establecen. Estas bases teóricas sustentan y revelan la lógica del proceso de gestión curricular de las carreras universitarias, de forma tal que el mismo propicie la formación de profesionales capaces de desempeñarse con un rol transformador en el proceso de gestión socioeconómica territorial.

2.2. Modelo de la gestión curricular de carreras universitarias en correspondencia con las necesidades del proceso de desarrollo territorial

La construcción de este modelo, a partir de las premisas expuestas, se sostiene en la definición de la gestión curricular de carreras universitarias en correspondencia con las necesidades del desarrollo territorial, como vía de intervención de los colectivos docentes universitarios en la gestión del desarrollo endógeno del territorio, a través de su contribución a la transformación de sus procesos socioeconómicos.

El proceso de formación universitaria debe considerar la diversidad de los problemas profesionales a los que se enfrentan los estudiantes universitarios, en dependencia de las singularidades existentes en el eslabón de

base de la profesión en los diferentes contextos formativos territoriales. Ello garantiza la contribución de dichos estudiantes al progreso de ese entorno al cual pertenecen y con el que deben desarrollar lazos de compromiso y sentido de pertenencia, lo cual propicia desempeños responsables, sustentados en el sentido del deber socioprofesional, a través de su accionar científico, investigativo y laboral; igualmente, favorece la formación axiológica y la actuación consciente de estos, tanto durante sus estudios universitarios como una vez egresados.

Lo explicado requiere el accionar conjunto y motivado de los actores del proceso de gestión curricular, que son los miembros del colectivo docente, los estudiantes y los empleadores; considerados estos últimos como los profesionales que laboran en las entidades del territorio que constituyen fuentes de empleo de los egresados y también sus escenarios formativos. En estas entidades son las personas que, a partir de su experiencia profesional y actualización respecto a los problemas profesionales en el eslabón de base, tienen autoridad para contribuir a la actualización de planes y programas de estudio, en aras de realizar la formación contextualizada.

En el contexto territorial el carácter endógeno marca con elementos distintivos la actuación de la universidad desde su papel de actor socioeconómico y, en consecuencia, exige que los colectivos docentes universitarios, en su accionar científico-metodológico, trabajen por la promoción de acciones que generen sinergias entre los actores territoriales para dinamizar el desarrollo del territorio, a través de los procesos universitarios.

Esto requiere que los miembros de los colectivos docentes universitarios se sientan actores conscientes del proceso de desarrollo socioeconómico territorial, de forma tal que conviertan los problemas que lo frenan en sostén del proceso de formación profesional, a través de una gestión curricular contextualizada y comprometida. En consecuencia, el alcance de esta meta requiere que cada colectivo docente se movilice, mediante la *actuación social responsable del profesional*, y sea capaz de involucrar en este proceso, a través del *ejercicio integrador del liderazgo académico en el contexto socioformativo*, a los actores territoriales del mismo, copartícipes del proceso formativo desde sus entidades; además de movilizar también a los estudiantes, para contribuir con la formación de los profesionales que el territorio necesita para el avance de su gestión socioeconómica.

Lo expresado fortalece la formación de perfil amplio y ratifica su validez en una correlación entre centralización y descentralización curricular, a favor de la flexibilidad, la pertinencia y el impacto de los procesos universitarios en la sociedad.

Así, el *ejercicio integrador del liderazgo académico en el contexto socioformativo* y la *actuación social responsable del profesional* se erigen en configuraciones que sostienen el desarrollo del proceso de gestión curricular, para lograr la formación de profesionales capaces de desempeñarse con un rol transformador en la sociedad, puesto que de la relación entre ellas han emergido categorías y relaciones esenciales que permiten la interpretación cabal y trascendente del desarrollo de este proceso, al ser estas configuraciones los pilares en los que se sustenta la relación universidad-sociedad en el contexto actual.

De esta forma, el *ejercicio integrador del liderazgo académico en el contexto socioformativo* es la configuración que expresa el accionar del colectivo docente de la carrera para dirigir el proceso de gestión curricular coparticipativo. Este desempeño es posible por el prestigio reconocido de este colectivo a través de su actuación en pregrado y posgrado, de sus resultados científico-investigativos, su actualización científico-técnica y su capacidad demostrada para resolver problemas profesionales en las entidades del territorio, entre otros indicadores de desempeño científico-académico de excelencia.

Esta labor se lleva a cabo con elevado compromiso socioprofesional, indicador que le aporta el reconocimiento de estudiantes y empleadores y sustenta sus posibilidades de promover y gestionar la coparticipación; lo cual implica el convencimiento de los demás actores del proceso de gestión curricular acerca de la necesidad e importancia de perfeccionar el plan de estudio para poder cumplir con la responsabilidad socioprofesional que atañe a cada actor del proceso de desarrollo socioeconómico territorial.

El *ejercicio integrador del liderazgo académico en el contexto socioformativo* propicia la transformación prospectiva de los actores en el proceso de formación profesional, así como en el de gestión curricular de la carrera, de la misma manera en que desarrolla los modos de actuación requeridos con este fin; lo que contribuye a la autorrealización de estos como gestores de los procesos formativos, además de la expansión de las influencias educativas de la universidad al entorno socioinstitucional.

Este liderazgo es ejercido de forma grupal por el colectivo docente, se erige sobre el protagonismo académico de cada uno de sus miembros y se manifiesta en cada subproceso del proceso de gestión curricular en respuesta a sus requerimientos. De ahí que se hace necesario convocar, convencer, movilizar, capacitar, regular; incentivar la intervención, el análisis, el debate y la valoración de los actores en relación con su participación activa en el proceso, como vía para enfrentar, desde la actualización del plan de estudio universitario y del proceso de formación, las demandas del desarrollo socioeconómico endógeno territorial.

En este sentido, se debe considerar la relación entre los intereses de cada miembro del colectivo docente, las metas del propio colectivo, así como de los estudiantes y de los actores socioeconómicos del territorio; y

también las necesidades para su desarrollo. A la vez, en dicha relación se logra conformar un accionar coparticipativo en torno a objetivos comunes que favorecen el desarrollo del proceso, lo cual constituye también una vía para el autodesarrollo y el avance de las organizaciones del territorio y una fuente de actualización de todos los actores.

Lo expuesto requiere un accionar socialmente responsable por parte de todos los actores. En tal sentido, los miembros del colectivo docente deben defender una gestión curricular articulada con las necesidades del desarrollo territorial, actuando con apertura y flexibilidad ante sus artífices.

Por su parte, se precisa que los empleadores reconozcan la importancia de su participación en la gestión curricular y en el proceso de formación, que asuman su responsabilidad socioprofesional para con la formación de los estudiantes y el desarrollo individual, organizacional y territorial.

Del mismo modo, estos argumentos son válidos entre los estudiantes, quienes valoran más un proceso de formación contextualizado, erigido sobre relaciones de colaboración y mutua comprensión entre sus actores, y conducido por el colectivo docente, en virtud de su liderazgo académico en el contexto socioformativo.

De esta manera, la *actuación social responsable del profesional* expresa el desempeño de los actores para propiciar, mediante su inserción en el proceso de formación del profesional y en el de gestión curricular, el cumplimiento de sus deberes con el proceso de desarrollo socioeconómico endógeno del territorio a través de su inserción como actores de los procesos universitarios. Igualmente, tiene un profundo significado axiológico, signado por su compromiso personal y profesional con la sociedad y con la satisfacción de sus necesidades, en aras del desarrollo al que se aspira.

De ahí que la *actuación social responsable del profesional* sea un valor compartido entre los actores universitarios y sociales. Por tanto, su ejercicio crea lazos de comunión en el escenario territorial, ya que adquiere connotaciones particulares en el desarrollo endógeno, que requieren del establecimiento de vínculos estables entre dichos actores para generar procesos de colaboración que propicien soluciones consensuadas y autogestionadas, según las necesidades. Además, esta configuración expresa el carácter mutuo del compromiso, tanto de la universidad para con la sociedad, como de la sociedad para con la universidad; ya que la sociedad, representada por los profesionales de sus entidades productivas y de servicios, es parte del escenario formativo.

También los estudiantes deben interiorizar que en la misma medida en que sean capaces de tener un desempeño profesional gestor y comprometido con su realidad su rol en el proceso será fundamental, ya que serán los actores responsables del futuro del territorio, protagonistas de su desarrollo; además de que la

gestión curricular también se nutre de sus experiencias, ya que son sujetos en formación con una participación imprescindible en esta labor.

Al mismo tiempo, los estudiantes son los representantes de cada carrera en el eslabón de base de la profesión y su interés por aprender, por colaborar durante el proceso de formación con los especialistas de las entidades del territorio en el enfrentamiento de los problemas profesionales, con sentido de reciprocidad, son elementos que motivan a los empleadores y movilizan su responsabilidad social con el proceso de formación y de gestión curricular.

Lo expresado permite concluir que si el *liderazgo académico del colectivo docente en el contexto socioformativo* es ejercido a través de una *actuación social responsable del profesional* aglutina a los estudiantes y empleadores en el ejercicio de esta responsabilidad, y redirecciona su accionar hacia la formación de las nuevas generaciones de profesionales mediante la gestión curricular, lo que le confiere un carácter integrador en el contexto socioformativo.

Lo explicado con anterioridad se genera en una dialéctica de lo individual, lo grupal y lo social, porque se reconoce que cada acción establecida para el autodesarrollo repercute en el desarrollo organizacional y en toda la sociedad; de ahí que ratifica el papel de cada individuo en la sociedad. Esta actuación responsable del profesional transita desde el intercambio entre los actores, su motivación y disposición a participar, hasta el ejercicio activo de la coparticipación y la valoración de los resultados del proceso.

Son estos argumentos los que sostienen la esencialidad de la relación dialéctica entre las categorías del *ejercicio integrador del liderazgo académico en el contexto socioformativo y la actuación social responsable del profesional por todos los actores* en el proceso de gestión curricular de las carreras universitarias, que se manifiesta como expresión contextual de la relación dialéctica entre universidad y sociedad.

En tal sentido, el liderazgo académico en el contexto socioformativo no debe ser ejercido sin considerar la responsabilidad social del profesional, en atención al papel de la universidad en la sociedad; pues lo contrario significaría una universidad elitista, separada de su entorno e indiferente ante sus problemas; lo que menoscabaría su carácter integrador en este contexto. Por otra parte, la actuación social responsable del profesional requiere de un ejercicio integrador del liderazgo académico que la encause, para que llegue a tener la significación deseada y logre movilizar a los actores para que contribuyan con los procesos universitarios.

Ahora bien, el contexto socioformativo, compuesto por el conjunto de entidades de producción y servicios que articulan la economía territorial, se modifica de forma constante en función de variables relacionadas con

la política económica y las propias relaciones sociales de producción. En consonancia con estos elementos, cambian también las especificidades formativas en torno a las cuales se organiza el proceso de formación del profesional a través de los planes de estudio universitarios, al modificarse los modos de actuación en relación con la diversidad de problemas que se deben enfrentar.

Las variaciones descritas determinan que la *actuación social responsable del profesional* se transforme a la par de los cambios descritos, lo que impone retos al *ejercicio integrador del liderazgo académico en el contexto socioformativo*. Este, a su vez, requiere de una *actuación social responsable del profesional* que responda a las nuevas exigencias. Esta contradicción se erige en fuerza motriz que dinamiza la relación universidad-sociedad.

Se trata, entonces, de conjugar el *ejercicio integrador del liderazgo académico en el contexto socioformativo* por el colectivo docente con la *actuación social responsable del profesional* por todos los actores, y de lograr que ambas configuraciones se den en unidad. En este sentido, en relación con el objeto y campo de esta investigación, esto es posible; al integrarse de forma transformadora la participación de los actores en el perfeccionamiento curricular, como resultado del accionar conjunto en una gestión curricular coparticipativa; lo cual sienta las bases para la toma de decisiones consensuadas que permitan perfeccionar el plan de estudio en correspondencia con las necesidades del proceso de desarrollo socioeconómico del territorio.

Entonces es factible expresar que la configuración *integración curricular transformadora* significa la actuación conjunta de todos los actores, conscientes de la necesidad de la *actuación social responsable del profesional*; a la vez, es evidencia del reconocimiento del *ejercicio integrador del liderazgo académico en el contexto socioformativo* del colectivo docente, con una elevada motivación por el desarrollo profesional que le aporta su inserción en un proceso de mejoras sistemáticas del plan de estudio para transformar la gestión socioeconómica territorial y coadyuvar al desarrollo endógeno del territorio, a medida que logra que las nuevas demandas socioeconómicas tengan respuestas más pertinentes desde el proceso de formación del profesional.

La *integración curricular transformadora* favorece la relación universidad-sociedad, que si bien no está signada por intereses contrapuestos, es un proceso pleno de contradicciones; por lo que la coparticipación incentiva la unidad de los actores que contribuyen al desarrollo socioeconómico territorial. Transcurre de la interacción inicial entre el colectivo docente y los demás actores, a una *colaboración* para la formación del profesional, hasta hacer realidad la intervención curricular y luego la evaluación del proceso. Esto genera

sinergias en el territorio y hace posible la preparación y el crecimiento de los actores al desarrollarse el carácter coparticipativo del proceso.

De modo que en esta relación entre el *ejercicio integrador del liderazgo académico en el contexto socioformativo* y la *actuación social responsable del profesional* se desarrolla la *integración curricular transformadora*, que dinamiza esta relación y está mediada por la coparticipación. Así, la gestión curricular coparticipativa de la carrera influye de forma decisiva en la transformación de la gestión socioeconómica de las entidades del territorio. (Figura 2.2.1)

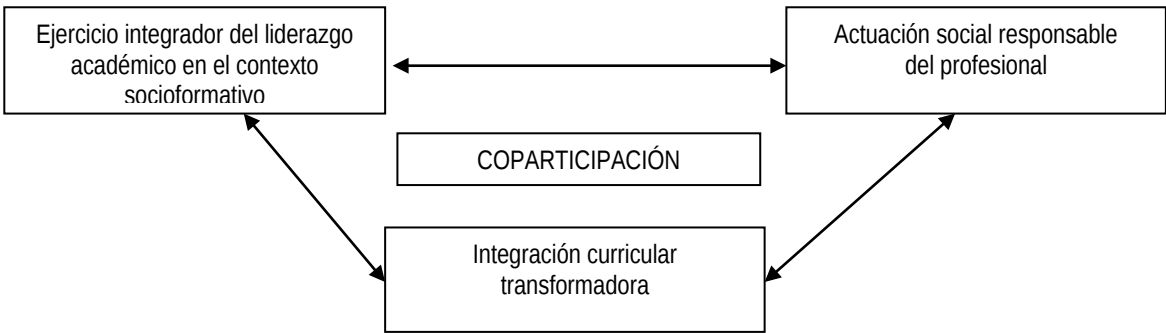


Fig. 2.2.1- Relación esencial del proceso de gestión curricular

Las consideraciones anteriores imponen una nueva visión del proceso de gestión del plan de estudio de las carreras universitarias, con nuevos conceptos pedagógicos y didácticos en la relación universidad-sociedad y en su interacción.

Además, es imprescindible explicar que la gestión curricular es un proceso que se desarrolla a través de diferentes subprocesos, tal y como se explicó en la caracterización epistemológica. Estos subprocesos son los de diagnóstico, proyección, metodológico y evaluación.

Si bien la relación explicada sostiene el proceso y lo dinamiza, al constituir la condición esencial y el punto de partida para movilizar la actuación del colectivo docente y de todos los demás actores; la misma se va cualificando en diferentes configuraciones en la medida en que se desarrollan los subprocesos de la gestión curricular, hasta lograr movilizar a todos los actores, desarrollar y consolidar la coparticipación. Es en ese momento que se revelan regularidades esenciales y la evolución de esta contradicción inicial a nuevas contradicciones, en correspondencia con la evolución del proceso a niveles de mayor complejidad. Lo expuesto anteriormente se logra a través de las relaciones dialécticas que se generan entre las dimensiones comprensión del rol transformador del profesional, potenciación del compromiso socioformativo,

sistematización curricular transformadora y transformación socioprofesional; que se alcanzan, igualmente, como resultado de las relaciones dialécticas entre las configuraciones que contienen.

Revelar la lógica integradora de las relaciones dialécticas expuestas y su rol en el tránsito del proceso a niveles superiores de esencialidad constituye el propósito de los siguientes epígrafes.

2.2.1. Dimensión de la comprensión del rol transformador del profesional

En un proceso de gestión curricular realizado de forma coparticipativa resulta imprescindible que todos los actores comprendan y compartan su contenido y finalidad, aporten sus experiencias respecto al alcance de los objetivos del proceso de formación profesional y valoren también el liderazgo académico del colectivo docente y los resultados de la gestión socioprofesional territorial.

Con este fin se efectúa el subproceso de diagnóstico, en el cual emerge la configuración *convocatoria socioprofesional*, que identifica el *ejercicio integrador del liderazgo académico en el contexto socioformativo* en este subproceso y contiene la posibilidad y la necesidad de aglutinar a los actores en torno a los objetivos de la gestión curricular, ya que expresa la invitación realizada por el colectivo docente a todos los actores socioeconómicos del territorio que laboran en los diferentes campos de acción y esferas de actuación que gestionan el desarrollo territorial, para involucrarse y actuar de forma proactiva en el mismo. Su propósito es el diagnóstico de la realidad que se quiere transformar y la definición del rol que desempeña cada uno de los actores en el alcance del desarrollo socioeconómico, así como las capacidades que necesitan desarrollar para participar de forma activa y comprometida en el proceso, incluso aquellas que el propio colectivo docente requiere desplegar.

También los estudiantes son convocados para manifestar sus conocimientos sobre los problemas profesionales que han podido constatar en las entidades en las que han realizado sus prácticas preprofesionales. Asimismo, se valoran las dificultades que tienen estos estudiantes para analizar e investigar esos problemas, ya que sus criterios sustentan, de la misma forma, la determinación de las carencias y necesidades para que sean consideradas en el proceso.

Pero este accionar tiene un carácter contradictorio. Por eso la *convocatoria socioprofesional* por sí sola no es capaz de movilizar a los actores ni de decidir que los mismos se involucren con compromiso para perfeccionar el plan de estudio. Hace falta convencer, además de convocar.

En este sentido y en relación dialéctica con la anterior, la configuración *reconocimiento de las influencias educativas* es la forma en la que se manifiesta la *actuación social responsable del profesional* por todos los actores en este subproceso; además, comprende la afirmación por los actores del territorio de que la gestión

científico-académica del colectivo docente está en función de sus necesidades, individuales y organizacionales; es decir, los actores territoriales acuden a la convocatoria porque reconocen como aliados a los miembros de ese colectivo docente que los convoca, como especialistas que se preocupan por sus problemas y se ocupan en su solución, y que también están atentos a sus necesidades de capacitación y prestos a satisfacerlas; a la vez, que le confieren una elevada significación social a la labor del colectivo docente en la formación profesional en el pregrado.

No obstante, tampoco el *reconocimiento de las influencias educativas*, por sí solo, es condición suficiente para que el proceso evolucione a niveles superiores de desarrollo. Para lograr los resultados requeridos este reconocimiento debe ser una respuesta a una convocatoria en la que se manifiesten de forma clara los objetivos que se persiguen y los beneficios de este proceso para cada profesional y para la sociedad, como una forma de motivación intrínseca; o sea, emplear los resortes que posibiliten superar el inmovilismo, la rigidez y la resistencia al cambio, de manera crítica y responsable. Además, esta convocatoria debe concientizar a los actores en relación con el rol que debe desempeñar un profesional universitario en la sociedad para propulsar su progreso. Lo expresado se logra en la *interacción formativa de actores socioeconómicos*, como figuración en la que se expresa la conjunción de la *convocatoria socioprofesional* y el *reconocimiento de influencias educativas*.

La *interacción formativa de actores socioeconómicos, como expresión de la integración curricular transformadora en este subproceso*, propicia que en la convocatoria realizada a los empleadores estos aporten sus valiosos criterios sobre la efectividad del proceso de formación universitaria en relación con sus necesidades y con el rol transformador del profesional. Esta interacción permite conocer en qué medida se comprende este rol y si los estudiantes y egresados son capaces, a través de su desempeño y de la investigación científica, de movilizar las reservas de las entidades para contribuir a su progreso; y en el caso de no alcanzarse este propósito recibir propuestas concretas sobre cómo actuar desde los procesos universitarios mencionados para su logro. Esta interacción es también una oportunidad para que el colectivo docente manifieste el reconocimiento profesional hacia estos actores socioeconómicos del territorio, y resalte la importancia de que participen en el proceso, al precisar que sus objetivos son socioprofesionales y requieren de la corresponsabilidad formativa.

La interacción implica el encuentro entre los actores, la comunicación, el intercambio, el análisis, la reflexión sobre problemas comunes; lo que permite encontrar intereses y preocupaciones mutuas en medio de la

diversidad y las especificidades de los contextos en los que se desempeñan. Esta interacción contribuye a fortalecer la relación y el vínculo entre ellos.

Por lo expuesto, la *interacción formativa de actores socioeconómicos* se fortalece cuando la convocatoria expresa la importancia que tiene para el colectivo docente conocer los problemas que limitan el desarrollo de ese entorno socioformativo y que obstaculizan su gestión en el ámbito socioprofesional, ya que es necesario que se comprenda que estos problemas constituirán la base del perfeccionamiento de plan de estudio, en aras de lograr que los egresados ejerzan de forma gestora y transformadora en la solución de dichos problemas. Además, debe movilizar y convencer a los actores en relación con el rol que debe desempeñar un profesional universitario en la sociedad para propulsar su progreso.

Sin embargo, la convocatoria socioprofesional es ejercida con la intención de transformar un proceso universitario, en este caso el proceso de gestión curricular. Se convoca con una agenda que tiene propósitos predefinidos por el colectivo docente, mientras que el *reconocimiento de influencias educativas* es multifactorial y encierra también las expectativas de los actores del territorio en cuanto a canalizar sus necesidades de superación y de solución de los problemas de sus entidades mediante su contacto con la universidad. Es decir, las prioridades de los actores universitarios y de los empleadores difieren por las exigencias de los procesos que gestionan, lo que condiciona su respuesta a la convocatoria a través de la *interacción formativa de actores socioeconómicos*.

En relación con los estudiantes, es necesario que estos interioricen el papel que les corresponde desempeñar en el proceso de formación y perfeccionamiento del plan de estudio y su labor como futuros profesionales.

Así, la *interacción formativa de actores socioeconómicos* expresa la acción recíproca entre los actores del proceso de gestión curricular, como resultado de la *convocatoria socioprofesional* y el *reconocimiento de las influencias educativas* de la universidad; lo que permite, como consecuencia de esta relación dialéctica, la *comprensión del rol transformador del profesional* en su entorno y su repercusión en la sociedad; además, hace posible entender el papel de la universidad como institución social.

A través de la *comprensión del rol transformador del profesional* los actores interiorizan el compromiso de la universidad con la formación de profesionales que sean emprendedores y creativos, con capacidad de liderazgo, preparados para gestionar el cambio organizacional y el desarrollo endógeno para mejorar la sociedad y sus procesos. Esto ratifica el rol de la universidad en el proceso de desarrollo socioeconómico y, por tanto, de su proceso de formación. Reafirma, como consecuencia lógica, el carácter imprescindible de la

actuación social responsable del profesional por todos los actores que tienen el deber social de contribuir con esta formación, garantía del futuro de la sociedad.

Este rol transformador es evidencia del carácter especializado de la actuación social responsable del profesional en el proceso de formación universitario, lo que a su vez acrecienta la capacidad de convocatoria y la motivación por el desarrollo profesional en este momento del proceso. (Fig.2.2.1.1.)

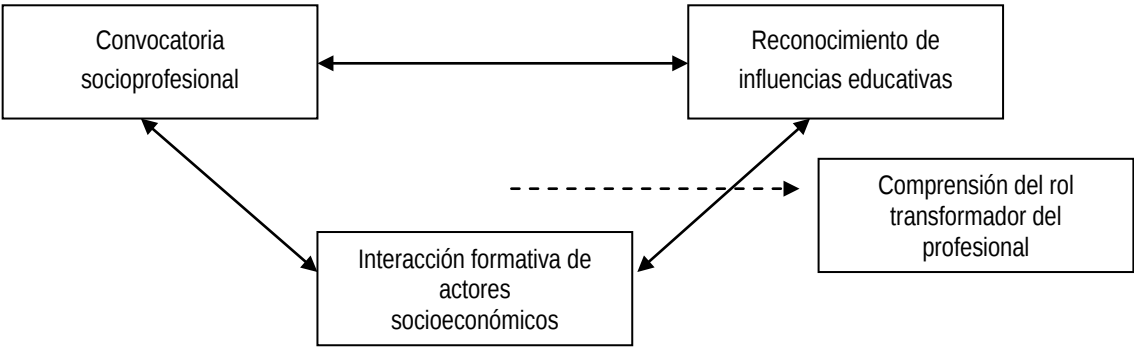


Fig. 2.2.1.1- Dimensión de comprensión del rol transformador del profesional

2.2.2. Dimensión de potenciación del compromiso socioformativo

Una vez que se ha alcanzado la *comprensión del rol transformador del profesional* en la sociedad por parte de los actores territoriales, se emprende como reto el desarrollo de acciones que propicien la transformación de los modos de actuación de los actores involucrados, su crecimiento profesional y humano y el desarrollo de las capacidades que requieren las metas fijadas. Estas acciones se efectúan como parte del subproceso de proyección.

Es significativo mencionar que en la anterior dimensión las relaciones dialécticas propiciaron la interacción de los actores, pero esto no significa todavía el establecimiento de nexos ni metas compartidas; por lo que pueden existir opiniones discordantes en relación con los objetos de indagación. Con este propósito la configuración *organización de vínculos de participación curricular* considera organizar y proyectar las acciones de capacitación e integración, de forma tal que se geste la coparticipación.

Lo anterior incluye la construcción de escenarios que favorezcan la realización de una gestión curricular coparticipativa, la definición de las vías y formas de comunicación, entre otras; asimismo, esta configuración en el proceso de la gestión curricular de la carrera propicia el ejercicio integrador del liderazgo académico por el colectivo docente en el contexto socioformativo, a través de su participación protagónica.

Las actividades que se proyectan tienen una esencia pedagógica, su carácter es científico-metodológico y son mediadas por la coparticipación. Comprenden la familiarización con las características del proceso de formación profesional y sus principios rectores, estructura y objetivos, en concordancia con el impulso al

desarrollo endógeno del territorio. También se aborda el plan de estudio, sus márgenes de flexibilidad y posibilidades de contextualización en relación con las dificultades que limitan el desarrollo de la gestión socioeconómica territorial, que fueron diagnosticadas en el subproceso anterior. De forma especial se debe asumir la explicación de la Disciplina Principal Integradora, a través de cualificar las categorías didácticas en cada año de estudio.

En las sesiones de trabajo se introducen ejes de reflexión, que permiten abordar los cómo, los porqués; favorecen el intercambio y propician la participación de los especialistas de las entidades del territorio de mayor experiencia profesional; así como de otros empleadores que se desempeñan como profesores a tiempo parcial y que, por lo tanto, tienen un conocimiento superior sobre los temas mencionados.

No obstante, la *organización de vínculos de participación curricular*, emprendida por el colectivo docente para solventar insuficiencias que impiden que la gestión curricular se desarrolle con un carácter coparticipativo, si bien demuestra la implicación y responsabilidad de este colectivo con la tarea emprendida, no garantiza la de los demás actores; lo que constituye una premisa para el éxito del proceso, ya que avala el compromiso de los otros actores con la gestión curricular. Si este compromiso no existe, la *organización de vínculos de participación curricular* no es exitosa.

Por eso, constituye un requisito indispensable movilizar la *actuación social responsable del profesional* por los actores para que estos manifiesten una *disposición formativa laboral y profesional*. Esto implica la anuencia con la realización de actividades formativas en las entidades del territorio, bajo la tutoría de sus especialistas, para el desarrollo de los modos de actuación profesional de los estudiantes y la consolidación de conocimientos, habilidades y valores en las condiciones objetivas en las que se realiza la práctica profesional en las esferas de actuación de la carrera. Además, debe existir comprensión sobre el quehacer pedagógico a través de la labor de tutoría y de la inserción en el proceso de gestión curricular.

A su vez, esta *disposición formativa laboral profesional* debe caracterizar también a los estudiantes y al colectivo docente, como evidencia de la *actuación social responsable del profesional*.

La disposición formativa tiene que darse de forma responsable, comprometida y mediada por la reciprocidad. Su realización contiene una contradicción dialéctica entre la disposición individual para la formación profesional y la disposición institucional, ya que una puede limitar a la otra y las dos se dan en unidad, a través de la *disposición formativa laboral profesional*, que comprende la conjunción de la disposición formativa de todos los implicados a nivel individual y organizacional. Esta disposición es considerada como

una inversión para la formación de capital humano en un proceso en el que el perfeccionamiento del plan de estudio acrecentará la preparación profesional de los sujetos involucrados.

Lo anterior redundará en una mayor contribución de estos sujetos a la solución de los problemas profesionales de cada entidad en la que se inserten para su proceso de formación, por lo que expresa relaciones de complementariedad y se sustenta en fundamentos teleológicos y deontológicos.

A su vez, para lograr que la *disposición formativa laboral profesional y la organización de vínculos de participación curricular* se relacionen es necesario consolidar los vínculos universidad-sociedad, porque ambas categorías se contraponen también, en atención a que el deber primero de un profesional es el cumplimiento de las responsabilidades que ostenta en su entidad laboral, por lo que su inserción en el proceso de gestión curricular universitario significa una dualidad en su actuación profesional que lo obliga a redoblar sus esfuerzos sistemáticamente.

En este sentido, se requiere en la *organización de vínculos de participación curricular* generar situaciones de aprendizaje que se relacionen con las actividades laborales y las benefician; además de aprovechar el marco para actualizar las necesidades de capacitación y cooperar con problemáticas específicas de las entidades involucradas, ya que de esta forma se incentiva la incorporación de los profesionales del territorio al proceso. Los encuentros deben ser interactivos, en ellos los especialistas del territorio deben tener plena participación y lograr que valoren la importancia de sus opiniones y aportes, al mismo tiempo que se estimula la atención hacia aquellos aspectos de mutuo interés que son objetos de debate.

De esta forma, se producen intercambios de saberes y experiencias y se desarrollan relaciones de cooperación sobre la base de la reciprocidad. Los profesores universitarios orientan sus investigaciones hacia la solución de los problemas de esas entidades y asumen sus necesidades de superación. Los profesionales de las empresas también se insertan en los proyectos de investigación y colaboran con la formación de los estudiantes. Esta disposición formativa presupone como condición la reciprocidad, refrendada por la recompensa de la información, la formación y el aporte a la solución de problemas organizacionales a través de la formación; lo que conlleva al crecimiento individual y repercute en el desarrollo organizacional y social.

Así, surgen y se desarrollan relaciones de cooperación de carácter dinámico y sistemático entre el colectivo docente, los empleadores y los estudiantes en el proceso de gestión curricular. Estas relaciones evolucionan hasta que logran compartir metas e intereses comunes, lo cual permite alcanzar la colaboración, como parte

de la gestión curricular coparticipativa realizada en nombre del CES, lo que es expresión de la *integración curricular transformadora* en este subproceso.

Igualmente, la configuración *colaboración formativa sinérgica* se sustenta en un sistema de valores e intereses compartidos, entre los que se destacan la solidaridad, colaboración, responsabilidad y reciprocidad. Esta configuración, a su vez, engendra relaciones de *coparticipación* entre los actores, que permiten el surgimiento y consolidación del compromiso de los mismos con el proceso. Esto evidencia que los actores están conscientes de su rol en el proceso de gestión curricular, que el colectivo docente está ejerciendo el liderazgo académico con carácter integrador y, finalmente, que se han estrechado los vínculos entre las instituciones territoriales, decisivas en el proceso de desarrollo territorial y la universidad, así como entre sus representantes.

De esta forma se favorece la *potenciación del compromiso socioformativo* de los actores, que expresa la conjunción de la voluntad, motivación y responsabilidad de los mismos; lo cual suscita que se sientan corresponsables de la formación de los estudiantes universitarios. Esta dimensión manifiesta el resultado de las relaciones dialécticas entre la *organización de vínculos de participación curricular*, la *disposición formativa laboral profesional* y la *colaboración formativa sinérgica* que la dinamiza.

En este sentido, los convenios que institucionalizan estas relaciones son actualizados con la colaboración de las partes y se multiplican los encuentros con la participación de los diferentes actores. Esto evidencia el crecimiento de la responsabilidad formativa y del compromiso socioprofesional. Lo expuesto anteriormente redunda en la consolidación de acciones formativas en la carrera, a la vez que transforma a los actores del proceso de gestión curricular; los cuales no solo aprenden y enseñan, sino que se enriquecen en esta interrelación, desarrollan nuevas capacidades, actualizan sus conocimientos científico-técnicos y, simultáneamente, se multiplican los escenarios formativos y profesionales que intervienen en esa formación. Los estudiantes también desarrollan su compromiso como actores del proceso de gestión curricular, participan de forma activa en las sesiones de trabajo para conocer mejor el plan de estudio y su responsabilidad social como sujetos en formación, interactúan con los empleadores y con los miembros del colectivo docente, les transmiten sus inquietudes y, a su vez, escuchan lo que se espera de ellos, así como cuáles son los modos de actuación que requiere cada profesional para superar las limitaciones actuales del territorio.

Es posible apreciar cómo se logra la potenciación del compromiso socioformativo desde nuevas relaciones condicionadas por las características particulares de un proceso de gestión curricular orientado al desarrollo endógeno territorial.

De esta forma, en esta dimensión (Figura 2.2.2.1) se crean las condiciones para realizar la intervención curricular.

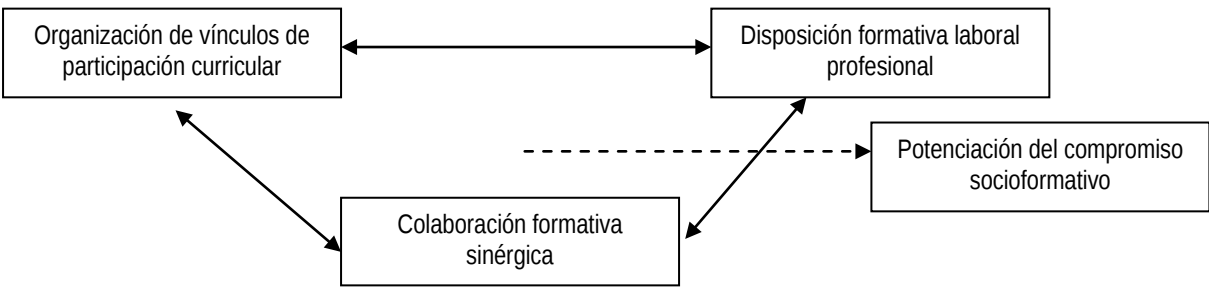


Fig. 2.2.2.1- Dimensión de potenciación del compromiso socioformativo

2.2.3. Dimensión de sistematización curricular transformadora

Las dos dimensiones anteriores, alcanzadas a través de los subprocesos de diagnóstico y proyección, permiten definir los objetivos de la transformación curricular y consolidar las premisas de la coparticipación, con lo cual se logra que el proceso ascienda a un nivel en el que se despliegan todas las capacidades de sus actores, para hacer realidad el perfeccionamiento del plan de estudio. Asimismo, se crean las condiciones para llevar adelante, sobre fundamentos didácticos y pedagógicos, el trabajo metodológico conjunto del colectivo docente, los estudiantes y los empleadores, para hacer realidad la *intervención curricular coparticipativa*, a través de la realización de las configuraciones de *interacción formativa de actores socioeconómicos* y *colaboración formativa sinérgica*, que, a su vez, es expresión de las relaciones dialécticas explicadas con anterioridad.

En el subproceso metodológico, la *intervención curricular coparticipativa* supone la realización, con pleno espíritu colaborativo, de la intervención curricular; lo cual hace posible que la regulación y el debate se efectúen en plena armonía. Comprende la acción curricular realizada de forma conjunta por los actores del proceso en todos los componentes curriculares, conectados a través de relaciones sistémicas que explican la naturaleza de sus vínculos internos y externos, y caracteriza la integración curricular transformadora en este subproceso.

En esta dimensión es necesario observar del mismo modo la relación dialéctica implícita entre el nivel macro, definido por la Comisión Nacional de Carrera; el meso, por la institución; y el micro, por el colectivo docente, debiendo existir una coherencia metodológica y didáctica entre ellos.

Para realizar una intervención socialmente responsable al currículo se requiere de la realización de sesiones de trabajo en las que los actores debatan, reflexionen y propongan acuerdos relacionados con los resultados del diagnóstico, de forma que se pueda concretar el perfeccionamiento del plan de estudio.

En este perfeccionamiento se involucran las asignaturas relacionadas con las deficiencias detectadas en el subproceso de diagnóstico en la gestión socioprofesional territorial, se analizan sus posibilidades de contextualización, se precisan sus objetivos, contenidos, métodos, indicaciones metodológicas y de organización y la evaluación. Además, en estas asignaturas es una necesidad la expansión del componente investigativo-laboral, de forma tal que estas se desarrollen de forma conjunta entre el escenario universitario y las entidades laborales. De este modo se analizan los contenidos que no están considerados en estas asignaturas para abordarlos como contenidos optativos, con la aplicación de las mismas consideraciones didáctico-metodológicas expuestas anteriormente.

Estos debates transcurren con una intencionalidad educativa, a través de la interacción de los sujetos participantes en este proceso, desde bases o criterios de sistematización determinados en el mismo subproceso.

Por lo tanto, *la intervención curricular coparticipativa* implica proponer y aprobar modificaciones, sobre la base de la actuación social responsable del profesional, para propiciar el desarrollo del proceso de formación universitario, en atención a las problemáticas que atañen a la profesión en el territorio y desde las entidades del contexto socioformativo, de forma tal que cada debate estimule en los sujetos motivos e intereses cognoscitivos y formativos.

Estas sesiones requieren ser reguladas y acertadamente conducidas por el colectivo docente, que materializa el *ejercicio integrador del liderazgo académico en el contexto socioformativo*. Lo anterior permite afirmar que la configuración *intervención curricular coparticipativa* es la categoría del modelo a través de la cual se dan en unidad la *regulación curricular innovadora* y el *debate curricular socializado* y, al unísono, estas son expresión de la *intervención curricular coparticipativa*.

De esta forma se manifiesta la configuración *regulación curricular innovadora* para expresar la actividad de conducción realizada por el colectivo docente, acorde con los fundamentos didácticos del proceso y mediante acciones científico-metodológicas pertinentes, las cuales consideran de forma integrada y sistémica sus componentes académico, laboral e investigativo, a través de las diferentes disciplinas y asignaturas.

Desde lo didáctico-metodológico, el colectivo docente regula sobre presupuestos innovadores, la realización de sesiones de trabajo, que se expresan en la configuración *debate curricular socializado*, para promover el

análisis de los resultados del diagnóstico y examinar cómo son abordados estos contenidos en el plan de estudio actual.

En estas sesiones de debate se proponen soluciones, que son evaluadas por los actores; y el colectivo docente ejerce una función moderadora como garantía de que las acciones acordadas sean objetivas y coherentes con los niveles curriculares y las disposiciones vigentes, para que las mismas, una vez aprobadas, contribuyan a la solución de las problemáticas diagnosticadas. Es decir, se trata de ordenar con flexibilidad y apertura, con el propósito de mejorar y cambiar de forma creadora y objetiva, a tenor con la concepción didáctica del plan de estudio, y garantizar la productividad de los debates en relación con las metas trazadas.

De este modo, el accionar metodológico conjunto se realiza mediante el *debate curricular socializado*, que es la configuración que presupone el intercambio, el análisis de propuestas y la adopción de decisiones curriculares para solucionar las insuficiencias diagnosticadas y enfrentar los sucesivos cambios socioeconómicos que se multiplican en el proceso de perfeccionamiento del modelo económico cubano, así como las vías para poner en práctica estas decisiones. A su vez, estos debates curriculares socializados son convocados, planificados y organizados por el colectivo docente a través de la regulación curricular innovadora, para propiciar su ambiente proactivo, su objetividad; en atención a que las propuestas tienen que ser aplicables y viables según los recursos con los que se cuentan para enfrentar el proceso formativo de forma creativa, de modo que favorezcan soluciones innovadoras, al correlacionar los planteamientos expuestos con los resultados del diagnóstico. El debate requiere ser regulado desde el liderazgo académico ejercido con carácter integrador por el colectivo docente en el contexto socioformativo.

En los debates emergen múltiples cuestiones que se erigen en retos para la regulación curricular innovadora, que corresponden a problemas acuciantes y que pueden no tener una solución completa desde los márgenes de flexibilidad del actual plan de estudio. De esta manera, el debate, por su carácter más abierto y democrático, traza retos a la regulación curricular innovadora, que está centrada en el colectivo docente, por lo que tiene un carácter menos democrático. Este colectivo docente, además, con una mirada innovadora y sobre presupuestos didácticos, puede acotar los resultados del debate.

En este sentido, el debate debe contribuir con el propósito de formar un egresado capaz de transformar la sociedad, por lo que la intervención de los actores entraña un elevado compromiso social, que evidencia la *actuación social responsable del profesional*. En el mismo deben primar los intereses colectivos por sobre los intereses grupales e individuales.

La *regulación curricular innovadora* y el *debate curricular socializado* se dan en unidad, tal y como se expresó, a través de la *intervención curricular transformadora*. Las relaciones dialécticas entre estas categorías permiten planear y aprobar el perfeccionamiento del plan de estudio en atención a las necesidades para el desarrollo socioeconómico territorial. Simultáneamente, el desarrollo del proceso permite la evolución de los actores y del actuar metodológico curricular coparticipativo, con lo cual se sistematiza la realización de los debates curriculares para analizar las problemáticas que obstruyen la materialización de las transformaciones aprobadas.

Se revela entonces, como cualidad de índole superior y resultado del subproceso metodológico, la *sistematización curricular transformadora*, que expresa la acción de consolidar, a través de la organización, estructura y procedimientos establecidos de forma coherente, la actuación coparticipativa en la gestión curricular. Así, esta dimensión expresa la concreción de los aspectos detectados en el diagnóstico mediante la gestión didáctica del proceso, en la que las configuraciones se integran a través de las categorías didácticas de forma coparticipativa y desarrolladora; lo que permite el surgimiento y desarrollo de la *sistematización curricular transformadora* y acrecienta la capacidad de intervención social de los actores del proceso.

En consonancia, esta dimensión persigue perfeccionar la formación del profesional e incrementar sus capacidades transformadoras, investigativas, reflexivas; su independencia en el ejercicio profesional a través de la conjunción de lo epistemológico, lo didáctico- metodológico, lo profesional y lo investigativo; mediante el accionar conjunto de los actores que representan al territorio en el perfeccionamiento del proceso de gestión curricular para gestionar su desarrollo socioeconómico. (Figura 2.2.3.1)

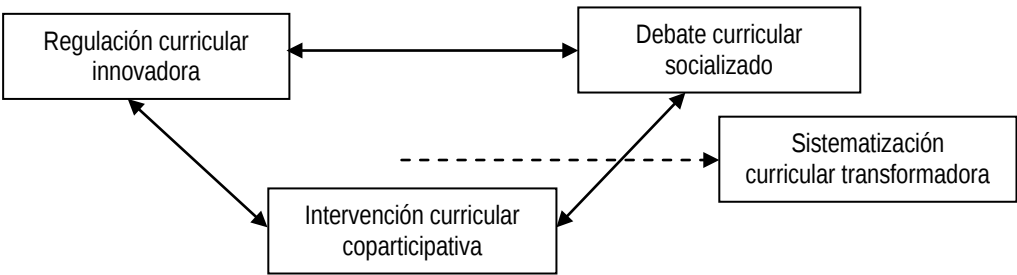


Fig. 2.2.3.1- Dimensión de sistematización curricular transformadora

2.2.4. Dimensión de transformación socioprofesional

El proceso, en su movimiento, requiere la evaluación de su desarrollo y resultados de forma sistemática; lo que constituye un elemento característico de todo proceso de gestión y se efectúa en el subproceso de

evaluación. Así, frecuentemente, los actores evalúan las decisiones adoptadas en cada subproceso y momento de este a través de las actividades metodológicas, lo que permite su perfeccionamiento.

Según lo expresado, la configuración de *evaluación de impactos del desempeño socioprofesional*, como manifestación de la *integración curricular transformadora en este subproceso*, expresa el modo en que se concreta la transformación del proceso de gestión curricular a través de los resultados obtenidos por los estudiantes y egresados en sus prácticas laborales, trabajos de diploma, investigaciones científicas o participación en tareas de impacto, cuya relevancia determina su inserción en la práctica socioprofesional de las entidades del territorio y en su gestión. Asimismo, propicia el desarrollo de todos los actores; lo cual repercute de forma decisiva en la formación profesional de los estudiantes. Al unísono, esta configuración contiene también la valoración de los avances alcanzados en el desarrollo de las capacidades necesarias en los actores; es decir, de las premisas para la realización del proceso.

Para evaluar el impacto del desempeño socioprofesional se requiere de indicadores y criterios que permitan precisar los resultados esperados en el transcurso de cada subproceso, de manera que sirvan de referencia para valorar el producto logrado y la medida en que el proceso ha sido efectivo. La propuesta de estos indicadores y criterios de evaluación la realiza el colectivo docente, dado su *ejercicio integrador del liderazgo académico en el contexto socioformativo*, a través de la configuración *interpretación de las transformaciones curriculares*. La aprobación y el análisis de en qué medida estos se han alcanzado se efectúan de forma coparticipativa a través de la configuración *valoración retributiva de la formación académico-laboral-investigativa, como expresión de la actuación social responsable del profesional en este subproceso*.

De este modo, la *interpretación de las transformaciones curriculares* identifica y cualifica la actuación del colectivo docente para propiciar la valoración coparticipativa. Esto significa la identificación de indicadores y criterios que permitan el reconocimiento y la apreciación de los resultados obtenidos por todos los actores participantes en su desempeño, así como la adopción de decisiones acerca de cómo corregir el proceso en aras de alcanzar su perfeccionamiento ya que esta configuración no refiere un resultado estático ni invariable. Las propuestas formuladas por el colectivo docente son sometidas a la aprobación del resto de los actores.

La *valoración retributiva de la formación académico-laboral-investigativa* es la configuración que permite el análisis, la reflexión y el intercambio por parte de los actores en este subproceso de los efectos de la transformación curricular, con un carácter de reciprocidad, en relación con lo que le ha aportado la misma a cada actor y proceso. Se desarrolla bajo la dirección del colectivo docente, que organiza la evaluación

mediante la convocatoria a los actores del territorio para que formen parte de los tribunales de evaluación de los proyectos de curso, trabajos de diploma, fórum científico-estudiantil, entre otras acciones; además del desarrollo de sesiones coparticipativas para determinar el alcance de los indicadores y criterios definidos al efectuarse la *intervención curricular coparticipativa*.

Por lo tanto, esta valoración requiere, de forma previa, la aprobación de los indicadores y criterios que se deben aplicar, que tienen que estar en correspondencia con los objetivos trazados y, al propio tiempo, viabilizar el análisis y potenciar su efectividad, ya que hacen posible conocer el impacto de las modificaciones aprobadas, tanto sobre la gestión socioeconómica del territorio, como sobre el proceso de formación del profesional y también en relación con el desarrollo de sus actores.

En tal sentido, como resultado de esta *valoración retributiva de la formación académica-laboral-investigativa* pueden surgir nuevos indicadores o aspectos que es necesario evaluar; lo que significa que ambas configuraciones se enriquecen y, a la vez, en la misma medida en la que los resultados de la valoración son superiores los indicadores definidos en la *interpretación de las transformaciones curriculares* pueden resultar obsoletos, por lo que es menester su renovación.

Esta es la esencia de la relación dialéctica entre la *interpretación de las transformaciones curriculares* y la *valoración retributiva de la formación académica-laboral-investigativa*, expresada en una relación de dependencia mutua, que determina la calidad en el cumplimiento de sus propósitos y de su aporte al proceso de gestión curricular, al analizarlas como partes de la totalidad.

Por otro lado, la *valoración retributiva de la formación académico-laboral-investigativa* resume la connotación social que ha tenido el proceso de formación y el de gestión de los planes de estudio de la carrera, a través de las opiniones de los representantes de las entidades en las que los estudiantes se han insertado. Esta repercusión social es trascendente y su alcance es difícil de evaluar mediante un conjunto de indicadores, criterios y actores, lo que le impone retos a la *interpretación de las transformaciones curriculares*, para lograr indicadores y criterios cada vez más pertinentes, capaces de permitir la certera valoración de este impacto.

De la relación dialéctica entre estas configuraciones emerge una cualidad superior, que caracteriza el grado de madurez del proceso, y es la *transformación socioprofesional*. Esta cualidad expresa la materialización, desde el proceso de gestión curricular, del aporte al proceso de desarrollo socioeconómico del territorio de estudiantes y egresados, a través de la contribución a la solución de las insuficiencias presentes en su gestión socioeconómica, las cuales constituyen reservas que han sido intervenidas y movilizadas por los estudiantes en su propio proceso formativo, conducido por una gestión curricular coparticipativa. Además,

resume la elevación del nivel profesional y socioformativo de los especialistas que se involucran en el proceso, lo que se irradia a la gestión organizacional territorial.

En esta dimensión se expresa la trascendencia del proceso de formación profesional universitario, en el que se sistematiza la formación de la capacidad transformadora humana profesionalizante para modificar ese entorno socioeconómico territorial y promover su desarrollo socioeconómico, a partir de la movilización de las reservas existentes en ese entorno.

Estas relaciones se muestran en la siguiente figura:

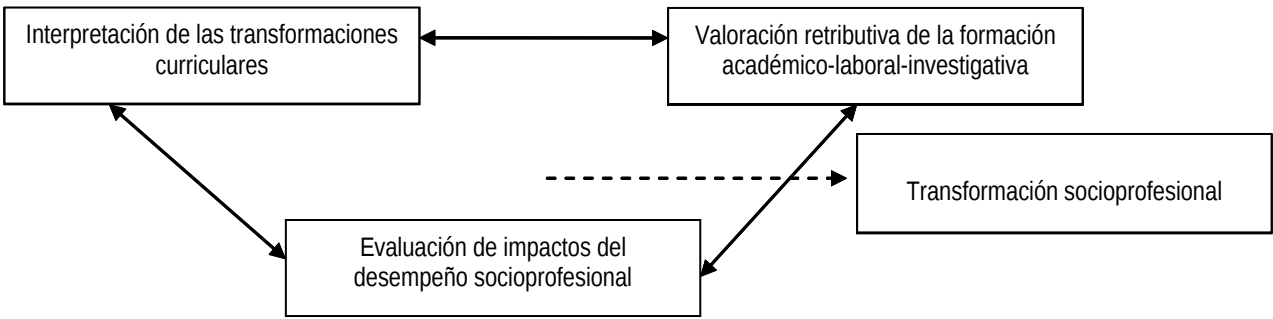


Fig. 2.2.4.1- Dimensión de transformación socioprofesional

Hasta el momento, se han aportado argumentos de valor que fundamentan las relaciones que dan lugar a las dimensiones del modelo.

Los argumentos aportados desde lo pedagógico, lo psicológico, lo didáctico, lo histórico y lo económico sustentan la coparticipación como aquella regularidad que se requiere para soportar una gestión curricular capaz de aglutinar y movilizar, en torno al proceso de formación del profesional universitario y de la gestión de sus planes de estudio, a los actores territoriales; y de fortalecer las relaciones de cooperación entre ellos hasta fraguar relaciones de colaboración que serán maximizadas alrededor del proceso de desarrollo territorial; lo cual permite atender, desde la propia formación profesional, la diversidad de problemas que afronta el territorio en su gestión socioeconómica y que frenan su desarrollo.

Por lo que la coparticipación es propósito y resultado del proceso de gestión curricular orientado al desarrollo socioeconómico territorial, que está sustentado en la relación dialéctica entre el *ejercicio integrador del liderazgo académico en el contexto socioformativo*, la *actuación social responsable del profesional* y la *integración curricular transformadora*.

Desde sus dimensiones, que son cualidades de orden superior, como resultado de la evolución del proceso a niveles superiores de abstracción y desarrollo y dinamizado por la contradicción expuesta, el modelo permite afirmar que la gestión curricular coparticipativa se produce a partir de la relación lógica entre la comprensión

del rol transformador del profesional, la potenciación del compromiso socioformativo, la sistematización curricular transformadora y la transformación socioprofesional; que en su interrelación y desarrollo a través de los subprocesos de diagnóstico, de proyección, metodológico y de evaluación dan cuenta de la sistematización de la coparticipación, como eje articulador que permite el perfeccionamiento del plan de estudio para sostener el desarrollo de un proceso de formación profesional que coadyuve al alcance de las metas territoriales en el proceso de desarrollo socioeconómico.

En resumen, de la relación entre las dimensiones del modelo y entre las configuraciones que las generan emerge el sistema de relaciones esenciales que caracterizan el proceso de gestión curricular de carreras universitarias en correspondencia con las necesidades del desarrollo territorial, que permiten comprender los rasgos esenciales de la gestión curricular universitaria en correspondencia con las necesidades del desarrollo socioeconómico territorial y revelar como **regularidades**:

-La expansión de la gestión académica institucional, al conjugar la comprensión del rol transformador del profesional y la potenciación del compromiso socioformativo, que hacen posible el reconocimiento social del verdadero papel de la universidad y de los atributos que deben caracterizar la actuación de los egresados universitarios en las entidades del territorio, y cómo lograr este desempeño a través de la coparticipación de los actores socioeconómicos territoriales en el proceso de gestión curricular. Esto propicia sinergias territoriales a través de la gestión de los colectivos docentes universitarios, que contribuyen a lograr una cabal comprensión de la posibilidad y necesidad de promover el desarrollo desde los mismos territorios, al movilizar la iniciativa de sus actores en función de estas necesidades, e involucrarlos en la gestión académica institucional, que extendida al territorio se convierte en una gestión académica socioinstitucional. Lo expuesto contribuye a dinamizar la actuación de los actores y a romper la inercia en la manera de gestionar los procesos socioeconómicos territoriales, pues se entiende que el propósito de la universidad es formar un activista profesional emprendedor, inconforme con las dificultades y preparado para combatirlas con las herramientas de la investigación científica; un ciudadano responsable y comprometido, creativo y no reproductivo.

Al involucrar a los actores territoriales en el proceso de gestión curricular universitario, ya no solo mediante el intercambio sobre la realidad socioprofesional y formativa, sino también con la ruptura del tradicionalismo que reservaba este proceso universitario para los miembros de los colectivos docentes, se potencia el compromiso socioformativo y su desarrollo profesional, se canalizan las necesidades de superación de los actores del territorio y las insuficiencias en sus entidades de producción y servicio y estas se incorporan

como objetos de investigación a proyectos gestionados de forma conjunta por todos los actores y soportan una gestión curricular que favorece la pertinencia del proceso de formación del profesional.

En tal sentido, se evidencia que la relación de los actores territoriales con la universidad y viceversa es permanente y debe de ser promovida desde lo individual, grupal y organizacional para fomentar el progreso del contexto socioformativo, desde el propio proceso de formación profesional, dinamizado por una gestión curricular coparticipativa. En consecuencia, el compromiso socioformativo debe ser incentivado por la vía institucional, desde la dirección de las propias entidades del territorio y los órganos de gobierno, en cumplimiento de su responsabilidad social.

-El empoderamiento a los actores para gestar acciones autónomas, que se logra a partir de la relación dialéctica entre la comprensión del rol transformador del profesional, la potenciación del compromiso socioformativo y la sistematización curricular transformadora, que hacen que el proceso de gestión curricular trascienda el ámbito universitario y se erija desde la coparticipación e iniciativa de sus actores en dinamizador de la autogestión territorial.

En tal sentido, el empoderamiento constituye una garantía para la sustentabilidad del proceso de formación y de la gestión del desarrollo socioeconómico endógeno, porque sus actores están mutuamente interesados en mejorar los procesos y potenciar la formación profesional gestora y han incorporado y desarrollado los conocimientos, habilidades y valores que les permiten gestar acciones autónomas para modificar los procesos territoriales e impulsar su progreso. Para lograr el empoderamiento desde las dimensiones mencionadas, se internaliza la gestión curricular en conjunción con la gestión socioeconómica territorial a través de la integración de sus actores. Esto permite dinamizar la solución de sus problemas y armonizar la formación profesional con las demandas del desarrollo territorial, mediante la promoción de la coparticipación para lograr los cambios institucionales y culturales necesarios que consoliden un modelo de desarrollo endógeno territorial.

Se sistematiza así una forma de hacer la gestión curricular verdaderamente constructiva y coparticipativa, sustentada en las potencialidades e iniciativa de sus actores; que forma y transforma a estudiantes, empleadores y al colectivo docente, permitiéndoles crecer en el hacer, desde lo humano, lo formativo profesional y lo socioeconómico.

-La potenciación del desarrollo socioeconómico endógeno desde la coparticipación, a través de las relaciones dialécticas entre la sistematización curricular transformadora y la transformación socioprofesional.

Al lograr el empoderamiento como un resultado de la gestión curricular coparticipativa, que permite la construcción de un currículo tomando en cuenta las necesidades de la realidad socioeconómica territorial, a través de los esfuerzos asociativos de los actores socioeconómicos territoriales que hacen realidad la sistematización curricular transformadora, se dinamiza en el contexto territorial el enfrentamiento a las limitaciones de su gestión socioeconómica, que obstruyen el desarrollo endógeno.

El trabajo coparticipativo de los actores a través de la sistematización curricular transformadora contribuye a la formación de profesionales capaces de tener un desempeño profesional gestor, consciente, activo y comprometido; preparados para investigar e innovar, resueltos a actuar desde posiciones de ciencia y capacitados para generar la transformación socioprofesional, dimensión que signa como configuración de orden superior el resultado de la relación dialéctica entre las dimensiones de comprensión del rol transformador del profesional, potenciación del compromiso socioformativo y sistematización curricular transformadora.

Lo expuesto se realiza de forma coparticipativa y permite dar una respuesta innovadora a la realidad que cualifica el proceso objeto de estudio en su dimensión social, la cual es transformada al potenciarse la contribución decisiva de los estudiantes y egresados universitarios al desarrollo socioeconómico endógeno del territorio, en cumplimiento de la misión social de la universidad.

La representación gráfica del modelo pedagógico de la gestión curricular de carreras universitarias se presenta en la figura 2.2.4.2.

2.3. Metodología para la gestión curricular de carreras universitarias en correspondencia con las necesidades del desarrollo territorial

La metodología que se presenta ha sido construida sobre la base del modelo para la gestión curricular de carreras universitarias en correspondencia con las necesidades del desarrollo territorial. Constituye una herramienta para que los colectivos docentes universitarios puedan desarrollar una gestión curricular coparticipativa, que tiene como base la relación dialéctica entre el *ejercicio integrador del liderazgo académico en el contexto socioformativo* y la *actuación social responsable del profesional*, que se dan en unidad a través de la *integración curricular transformadora*, con lo cual se logra incrementar el impacto de los procesos universitarios en la sociedad.

Está estructurada en fundamentación, objetivo, subprocesos, acciones, pasos metodológicos, indicadores y orientaciones metodológicas, para su instrumentación en los contextos y condiciones en los que se realiza el proceso.

2.3.1. Fundamentación de la metodología

La metodología para la gestión curricular de carreras universitarias en correspondencia con las necesidades del proceso de desarrollo territorial considera las características de la relación entre la universidad y su entorno, y es resultado del estrechamiento de la interrelación entre los actores universitarios y territoriales como agentes del proceso de desarrollo socioeconómico territorial, del proceso de formación profesional y del proceso de perfeccionamiento del plan de estudio, en el que se estimula y favorece el desarrollo endógeno y, por tanto, las iniciativas que aporten al mismo. Además, contribuye al crecimiento personal y profesional de los actores involucrados a través de la realización de un proceso de amplio alcance social.

La metodología es concebida con una finalidad pedagógica y es el resultado de la concreción del modelo pedagógico de la gestión curricular de carreras universitarias en correspondencia con las necesidades del desarrollo territorial. Su lógica expresa el alcance de la transformación socioprofesional, al consolidar la integración de los procesos universitarios y el contexto socioformativo, sobre la base de la relación entre la comprensión del rol transformador del profesional, la potenciación del compromiso socioformativo de los actores del proceso y la sistematización curricular transformadora que se da en la propia dinámica de su 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.

El eje integrador de la metodología es el carácter coparticipativo del proceso, sustentado en la relación dialéctica entre el *ejercicio integrador del liderazgo académico en el contexto socioformativo y la actuación social responsable del profesional*. Asimismo, su unidad se fundamenta en la *integración curricular transformadora* que desarrollan los actores bajo la dirección del colectivo docente, para poder transformar la gestión socioprofesional del territorio a través del desempeño pertinente de los estudiantes y egresados de la carrera.

La metodología tiene como objetivo general: desarrollar una gestión curricular en correspondencia con las necesidades del desarrollo socioeconómico con carácter endógeno, a través del trabajo científico-metodológico del colectivo docente de carrera y del resto de los actores involucrados en el proceso formativo (estudiantes y profesionales de las entidades del territorio). Su representación gráfica se expone en la figura 2.3.1.1.

La metodología responde a la estructura del modelo, con el propósito de precisar a través de su propia estructura y funcionalidad el desarrollo del proceso en consonancia con los objetivos trazados y el alcance de sus dimensiones, mediadas por relaciones de coparticipación. Con esta finalidad transita por cuatro subprocesos:

- I. Subproceso de diagnóstico
- II. Subproceso de proyección
- III. Subproceso metodológico
- IV. Subproceso de evaluación

A continuación, se explica cada uno de estos subprocesos.

2.3.2. Subproceso de diagnóstico

Diagnosticar la comprensión del rol transformador del profesional

Objetivo: Alcanzar la comprensión del rol transformador del profesional por parte de todos los actores del proceso de gestión curricular y diagnosticar en qué medida se logra, como resultado del proceso de formación profesional a través de la convocatoria socioprofesional del colectivo docente, del reconocimiento por dichos actores de las influencias de las acciones educativas en el desarrollo personal y organizacional y de la interacción formativa entre todos, en atención a las necesidades socioformativas existentes.

Acciones a realizar:

1.1. Diagnosticar la convocatoria socioprofesional. Esta acción comprende los siguientes pasos metodológicos e indicadores:

1.1.1. Diagnosticar las insuficiencias de los planes y programas de estudio para dar respuesta a las necesidades del territorio.

Indicadores:

1.1.1.1. Insuficiencias de los planes y programas de estudio en relación con las insuficiencias diagnosticadas en la gestión socioeconómica territorial.

1.1.1.2. Insuficiencias en la gestión curricular de los planes y programas de estudio.

1.1.2. Diagnosticar la producción científico-académica del colectivo docente en respuesta a los problemas del territorio.

Indicadores:

1.1.2.1. Artículos publicados

1.1.2.2. Publicaciones de libros o capítulos de estos

1.1.2.3. Monografías

1.1.2.4. Ponencias en eventos nacionales

1.1.2.5. Ponencias en eventos internacionales

1.1.3. Diagnosticar la existencia de proyectos y programas entre el colectivo docente y las entidades del territorio que garanticen la integración de este colectivo a los problemas del territorio.

Indicadores:

1.1.3.1. Proyectos de investigación en los que participan miembros del colectivo docente, enmarcados en los campos de acción de la profesión.

1.1.3.2. Otros proyectos de investigación en los que participan miembros del colectivo docente.

1.1.3.3. Actividades de posgrado realizadas (cursos, entrenamientos, diplomados, maestrías, especialidades y doctorados).

1.1.4. Diagnosticar la inserción de profesores y estudiantes en las acciones de los proyectos y programas científico-académicos.

Indicadores:

1.1.4.1. Cantidad de profesores que participan en proyectos y programas.

1.1.4.2. Cantidad de estudiantes que participan en proyectos y programas.

1.2. Diagnosticar el reconocimiento de influencias educativas. Esta acción comprende los siguientes pasos metodológicos:

1.2.1. Diagnosticar los problemas territoriales que limitan el proceso de desarrollo socioeconómico y cualificar la comprensión del rol transformador del profesional para actuar sobre estos.

Indicadores:

1.2.1.1. Actores territoriales que intervienen en la determinación de estas necesidades.

1.2.1.2. Insuficiencias en la gestión socioprofesional territorial.

1.2.1.3. Características que debe tener un profesional de la carrera para desempeñarse con un rol transformador en la sociedad.

1.2.2. Diagnosticar el impacto de la producción científico-académica en respuesta a los problemas del territorio.

Indicadores:

1.2.2.1. Impacto socioeconómico

1.2.2.2. Impacto medioambiental

1.2.2.3. Impacto educativo

1.3. Diagnosticar las interacciones formativas de actores socioeconómicos, a partir de los siguientes pasos metodológicos:

1.3.1. Diagnosticar el estado de la comunicación entre el colectivo docente de la carrera y las entidades del territorio.

Indicadores:

1.3.1.1. Porcentaje de actividades de la carrera en las que se convoca a los profesionales del territorio.

1.3.1.2. Cantidad de talleres de intercambio efectuados de forma conjunta.

1.3.1.3. Porcentaje de profesionales convocados que asisten a las actividades.

1.3.1.4. Porcentaje de profesionales con elevada satisfacción por su participación.

1.3.1.5. Actividades del territorio en las que participan miembros del colectivo docente de la carrera.

1.3.1.6. Cantidad de profesionales de las entidades del territorio insertados en proyectos y programas de investigación.

1.3.2. Diagnosticar las respuestas del plan de estudio a la concreción del rol transformador del profesional en el territorio.

Indicadores:

1.3.2.1. Porcentaje de estudiantes que conocen los problemas profesionales relacionados con los campos de acción de la carrera que existen en las entidades del territorio.

1.3.2.2. Porcentaje de estudiantes que contribuyen con la solución de problemas profesionales relacionados con los campos de acción de la carrera en las entidades del territorio.

1.3.2.3. Porcentaje de satisfacción de los estudiantes con el desarrollo de habilidades profesionales durante las prácticas laborales.

1.3.2.4. Porcentaje de estudiantes que han elevado su motivación profesional como resultado de las prácticas laborales.

1.3.2.5. Impacto de las investigaciones realizadas por los estudiantes en las entidades del territorio.

1.3.2.6. Impacto de la actividad de los egresados en la gestión socioeconómica de las entidades del territorio.

1.3.3. Diagnosticar los mecanismos de colaboración socioformativos.

Indicadores:

1.3.3.1. Cantidad de profesionales del territorio que fungen como tutores en prácticas preprofesionales.

1.3.3.2. Cantidad de profesionales del territorio que realizan tutorías y asesorías de trabajos de diplomas.

1.3.3.3. Cantidad de profesionales del territorio que imparten docencia en la carrera.

1.3.4. Precisar el rol de los actores en las transformaciones curriculares que se emprendan.

Indicadores:

1.3.4.1. Rol a desempeñar por el colectivo docente

1.3.4.2. Rol a desempeñar por los estudiantes

1.3.4.3. Rol a desempeñar por los empleadores

Orientaciones metodológicas:

A partir de este subproceso se comienza el desarrollo del carácter coparticipativo del proceso, al emplear las interacciones entre los actores que se generan en el subproceso de diagnóstico, conducido por el colectivo docente, como vía para sensibilizar y convencer a los actores en relación con las posibilidades, necesidades y ventajas de la transformación curricular que introducen los nuevos planes de estudio y con la importancia de su participación en el proceso de perfeccionamiento del plan de estudio y del proceso de formación, así como la retribución que les reportará su inserción en estas acciones. En estos intercambios se argumenta el carácter transformador del ejercicio de los profesionales y la relevancia de este rol para el desarrollo organizacional; asimismo, se fomentan valores compartidos. Para efectuar el diagnóstico se recomienda la revisión documental de los informes de la carrera, del departamento, de los proyectos de investigación e informes de acreditación y evaluación institucional; además de la realización de entrevistas e intercambios.

Se propone que en la misma medida en que se vayan obteniendo los resultados diagnosticados, se realicen talleres metodológicos, con la participación de todos los actores, en los que se promueva la reflexión, el análisis y la valoración de los aspectos diagnosticados. Lo anterior permitirá la adopción de acuerdos que propicien la definición de las fortalezas y debilidades en el proceso de referencia y la reflexión en relación con las capacidades que se deben desarrollar en los actores para poder enfrentar los subsiguientes subprocesos.

2.3.3. Subproceso de proyección

Proyectar la potenciación del compromiso socioformativo

Objetivo: Fortalecer el compromiso socioformativo de los actores, a través de la organización de vínculos de participación curricular que permitan planificar el desarrollo de la disposición formativa laboral profesional y la colaboración formativa sinérgica; igualmente, preparar a los actores a través del desarrollo de capacidades que permitan solventar sus carencias para enfrentar el proceso; lo cual viabiliza la creación de las premisas para afrontar un proceso de gestión curricular coparticipativo.

Acciones a realizar:

2.1. Proyectar la organización de vínculos de participación curricular, para lo cual se deben cumplir los siguientes pasos metodológicos:

2.1.1. Definir los objetivos que se deben alcanzar en el proceso de perfeccionamiento curricular.

Indicadores:

2.1.1.1. Que se precise el objetivo del proceso por acuerdo de los actores.

2.1.1.2. Que el objetivo exprese la intencionalidad, característica esencial del proceso.

2.1.2. Proyectar el trabajo de investigación y posgrado.

Indicadores:

2.1.2.1. Que existan los planes de desarrollo investigativo, individuales y del departamento.

2.1.2.2. Que existan los planes de posgrado y que estos se elaboren en respuesta a las necesidades manifestadas por los actores territoriales para su autodesarrollo y el de las organizaciones en las cuales laboran.

2.1.2.3. Que los actores involucrados muestren satisfacción con el plan de posgrado.

2.1.3 Proyectar el trabajo científico-metodológico.

Indicadores:

2.1.3.1. Que existan los planes de trabajo metodológico de la carrera y el departamento en correspondencia con el objetivo trazado.

2.1.3.2. Que en los planes de trabajo metodológico se programen actividades científico-metodológicas para el desarrollo de las capacidades deficitarias de los actores.

2.2. Proyectar la disposición formativa laboral y profesional sobre la base de los siguientes pasos metodológicos:

2.2.1. Implicar a los actores en la proyección del trabajo de investigación y posgrado.

Indicadores:

2.2.1.1. Cantidad de actores que se insertan en la proyección del trabajo de investigación y posgrado.

2.2.2. Implicar a los actores en el proceso de formación del profesional.

Indicadores:

2.2.2.1. Cantidad de profesionales del territorio categorizados por la carrera.

2.2.2.2. Cantidad de profesionales que reúnen los requisitos y tienen disposición para ser categorizados por la carrera.

2.2.2.3. Cantidad de profesionales del territorio que se implican en el proceso formativo a través de conferencias y acciones especializadas en la universidad o en entidades laborales del territorio.

2.2.2.4. Cantidad de profesionales del territorio que colaboran con la asesoría de proyectos de curso o grupos de trabajo científico-estudiantiles.

2.2.3. Implicar a los actores en el trabajo científico–metodológico.

Indicadores:

2.2.3.1. Cantidad de actores que se insertan en la proyección del trabajo científico-metodológico.

2.3. Proyectar el alcance de la colaboración formativa sinérgica mediante la realización de los siguientes pasos metodológicos:

2.3.1. Integrar a los actores al trabajo de investigación y posgrado.

Indicadores:

2.3.1.1. Cantidad de actores que se insertan en acciones de investigación y posgrado.

2.3.2. Integrar a los actores al trabajo científico–metodológico.

Indicadores:

2.3.2.1. Cantidad de actores que se insertan en actividades científico-metodológicas.

- Orientaciones metodológicas:

El colectivo docente creará los espacios de participación más propicios para realizar talleres grupales en los que se debatirán las problemáticas existentes y se elaborarán los planes de acción que sustentan la proyección de actividades de carácter científico-metodológico, con el propósito de desarrollar las capacidades necesarias y deficitarias en los actores para enfrentar el proceso, y también las necesidades profesionales de sus contextos laborales en el territorio, las cuales fueron diagnosticadas de forma previa,

pero pueden y deber ser actualizadas. En estos talleres se aplicarán métodos de la dinámica de grupos, y se determinarán ejes de reflexión para orientar las sesiones de trabajo.

2.3.4. Subproceso metodológico

Accionar metodológico para la sistematización curricular transformadora

Objetivo: Sistematizar la intervención curricular de los actores sobre la base de la lógica didáctica del plan de estudio, mediante la regulación curricular innovadora, realizada por el colectivo docente y el debate curricular socializado, que permite la intervención curricular participativa.

Acciones a realizar:

3.1. Organizar la intervención curricular coparticipativa, con la observancia de los siguientes pasos metodológicos:

3.1.1. Definir bases o criterios de sistematización.

Indicadores:

3.1.1.1. Bases o criterios de sistematización.

3.1.1.2. Necesidades de perfeccionamiento a observar en el orden didáctico.

3.1.2. Elaborar propuestas de perfeccionamiento curricular.

Indicadores:

3.1.2.1. Cantidad de problemas del territorio que deben ser atendidos en la transformación curricular.

3.1.2.2. Cantidad de propuestas de perfeccionamiento del plan de estudio.

3.1.3. Proponer formas de realizar la intervención curricular coparticipativa.

Indicadores:

3.1.3.1. Propuestas sobre cómo ejecutar la intervención curricular coparticipativa.

3.2. Efectuar sesiones de debate curricular, a través de los siguientes pasos metodológicos:

3.2.1. Presentar las propuestas y correlacionarlas con los objetivos trazados.

Indicadores:

3.2.1.1. Valoración de si las propuestas satisfacen los objetivos trazados.

3.2.1.2. Cantidad de actores que asisten a las sesiones de debate curricular socializado.

3.2.2. Enriquecer las propuestas de perfeccionamiento curricular.

Indicadores:

3.2.2.1. Nuevas propuestas de contenidos curriculares, objeto de la intervención curricular coparticipativa.

3.2.3. Aprobar las propuestas de perfeccionamiento curricular.

Indicadores:

3.2.3.1. Cantidad de actores que comparten las propuestas de perfeccionamiento curricular.

3.2.3.2. Propuestas de perfeccionamiento aprobadas.

3.3. Ejecutar la intervención curricular coparticipativa a partir del cumplimiento de los siguientes pasos metodológicos:

3.3.1. Definir la estructura de las acciones de perfeccionamiento curricular.

Indicadores:

3.3.1.1. Estructura de las acciones de perfeccionamiento curricular.

3.3.1.2. Vías para ejecutar acciones.

3.3.2 Sistematizar los vínculos formativos coparticipativos.

Indicadores:

3.3.2.1. Elementos esenciales y estructura de los vínculos formativos coparticipativos.

3.3.2.2. Cantidad de convenios de colaboración que sustentan los vínculos formativos coparticipativos.

3.3.3. Aplicar las propuestas de perfeccionamiento curricular.

Indicadores:

3.3.3.1. Cantidad de propuestas aplicadas.

3.3.3.2. Cantidad de asignaturas del currículo base con propuestas aplicadas.

3.3.3.3. Cantidad de asignaturas del currículo propio con propuestas aplicadas.

3.3.3.4. Cantidad de asignaturas del currículo optativo-electivo con propuestas aplicadas.

3.3.4. Consolidar las acciones de perfeccionamiento curricular.

Indicadores:

3.3.4.1. Cantidad de actividades encaminadas a afianzar las acciones de perfeccionamiento curricular.

- Orientaciones metodológicas:

Se efectuarán sesiones de trabajo metodológico en las que el colectivo docente definirá la propuesta de los criterios de sistematización, en atención a los fundamentos didácticos delimitados.

Luego, se efectuarán talleres de debate para acordar lo concerniente a cómo responder a las insuficiencias de la gestión socioeconómica territorial desde el plan de estudio y también en relación con las vías para realizar la intervención curricular coparticipativa. Se propiciará también la generación de espacios en los cuales los actores puedan aportar nuevas propuestas, de forma sistemática, además de los talleres de debate, tales como fórum y eventos científicos de la carrera, la facultad, la universidad y la ANEC.

2.3.5. Subproceso de evaluación

Evaluar la transformación socioprofesional

Objetivo: Contribuir a la transformación socioprofesional a través del análisis de los resultados de las transformaciones curriculares, de la valoración del aporte de las mismas al proceso de formación en sus distintos componentes y en la gestión socioeconómica territorial y de la evaluación de su impacto en el incremento del desempeño socioprofesional.

Acciones a realizar:

4.1. Definir bases para la interpretación de las transformaciones curriculares mediante los siguientes pasos metodológicos:

4.1.1. Proponer criterios de evaluación.

Indicadores:

4.1.1.1. Criterios de evaluación propuestos.

4.2. Valorar la retribución de la formación académico–laboral–investigativa. En esta acción se seguirán los siguientes pasos metodológicos:

4.2.1. Compartir y aprobar criterios de evaluación y formas de realización de la misma.

Indicadores:

4.2.1.1. Criterios de evaluación aprobados.

4.2.1.2. Formas de realización de la evaluación aprobadas.

4.2.2. Evaluar impacto del desempeño socioprofesional.

Indicadores:

4.2.2.1. Actividades de evaluación sistemática de los resultados del proceso.

4.2.2.2. Informe de valoración de los resultados.

4.3. Realizar la retroalimentación socioformativa y planear acciones de mejora. En esta acción se seguirán los siguientes pasos metodológicos:

4.3.1. Intercambiar y valorar aspectos que limitan y favorecen la aplicación de la metodología.

Indicadores:

4.3.1.1. Cantidad de acciones de retroalimentación realizadas.

4.3.1.2. Principales criterios en relación con la aplicación de la metodología.

4.3.2. Acordar acciones para corregir los aspectos limitantes, potenciar los favorecedores e incluir nuevos elementos, según las demandas del contexto socioformativo.

Indicadores:

4.3.2.1. Acciones sistemáticas para elevar los resultados de los indicadores en cada subproceso y paso metodológico.

4.3.2.2. Plan de mejoras, definido en relación con los criterios aportados por los actores en el proceso de valoración de resultados.

-Orientaciones metodológicas:

En este subproceso las acciones se encaminan a la valoración sistemática de las acciones efectuadas y sus impactos, para tomar medidas que permitan elevar los resultados en el proceso y la evaluación de los efectos obtenidos con la aplicación de las propuestas de perfeccionamiento curricular. Sobre esta base, se acuerdan medidas para potenciar los aspectos positivos y neutralizar los que no favorecen el proceso, en cada paso metodológico, a través de la evaluación oportuna de los indicadores previstos.

Se recomienda efectuar sesiones de intercambio sistemático, en las cuales los actores puedan expresar sus criterios e igualmente enriquecerlos a través de las experiencias manifestadas por otros actores del proceso, en cada subproceso y acción, y que sobre esta base se acuerden acciones de mejora que permitan corregir las insuficiencias, responder a las dificultades y retos que se presenten y aprovechar las oportunidades de manera innovadora. También se propone la participación de los actores como miembros de tribunales en disímiles actividades, de manera que se preparen para emitir criterios pertinentes en relación con los indicadores definidos.

CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO 2

Las premisas que resultan del análisis epistemológico e histórico sustentan la elaboración del modelo pedagógico de la gestión curricular de carreras universitarias en correspondencia con las necesidades del desarrollo territorial, el cual explica el sistema de categorías y relaciones a través de las cuales se realiza

este proceso.

El modelo propuesto logra resolver la contradicción fundamental que existe entre el ejercicio integrador del liderazgo académico en el contexto socioformativo por el colectivo docente, y la actuación social responsable del profesional como atributo de todos los actores, a través de la cual se logra involucrarlos en el proceso de gestión curricular de carreras universitarias para lograr la integración curricular transformadora, como expresión de la conjunción de las dos categorías anteriores, que actúan como contrarios dialécticos. Según lo expresado, el proceso de investigación se erige sobre el concepto de la coparticipación, que deviene en eje central de la transformación de la gestión curricular de la carrera.

La estructura de relaciones del modelo, revela como regularidades esenciales:

- ✓ La expansión de la gestión académica institucional, que se alcanza a través de la coparticipación de los actores socioeconómicos territoriales en el proceso de gestión curricular, como resultado del accionar de los colectivos docentes universitarios, al involucrar a los actores en la gestión académica institucional, que extendida al territorio se convierte en una gestión académica socioinstitucional, para fomentar el progreso del contexto socioformativo, desde el propio proceso de formación profesional.
- ✓ El empoderamiento de los actores para gestar acciones autónomas, que hace que el proceso de gestión curricular trascienda el ámbito universitario y se erija desde la coparticipación e iniciativa de sus actores en dinamizador de la autogestión territorial, al armonizar la formación profesional con las demandas del desarrollo territorial.
- ✓ La potenciación del desarrollo socioeconómico endógeno desde la coparticipación, al lograr a través de los esfuerzos asociativos de los actores socioeconómicos territoriales dinamizar el enfrentamiento, desde posiciones de ciencia, a las limitaciones de la gestión socioeconómica territorial que obstruyen el desarrollo endógeno.

El modelo diseñado permitió, a su vez, la elaboración de la metodología para la gestión curricular de carreras universitarias en correspondencia con las necesidades del desarrollo territorial. La misma establece los procedimientos organizativos y precisa un conjunto de indicadores para su evaluación. Esos indicadores son resultado de un proceso de derivación de las configuraciones antes mencionadas.

CAPÍTULO 3. CORROBORACIÓN DE LA METODOLOGÍA PARA LA GESTIÓN CURRICULAR DE CARRERAS UNIVERSITARIAS EN CORRESPONDENCIA CON LAS NECESIDADES DEL DESARROLLO TERRITORIAL EN LA CARRERA DE LICENCIATURA EN CONTABILIDAD Y FINANZAS DE LA UNIVERSIDAD DE ORIENTE

La metodología presentada en el epígrafe anterior se ha construido sobre la base del modelo pedagógico que sintetiza las categorías esenciales y su sistema de relaciones, revelados también en el decurso del proceso investigativo.

Su factibilidad se corrobora a través de un proceso de investigación-acción, desarrollado en la carrera de Licenciatura en Contabilidad y Finanzas, que ha permitido, a partir de las características de este método propio de la investigación cualitativa, que el colectivo docente se implique en la realización de las acciones planteadas, las cuales han transformado la gestión curricular de la carrera en pos del objetivo propuesto; por lo que la elección de este método constituye en este caso una necesidad, al erigirse en una vía para potenciar la actuación de la universidad como agente socioeconómico, desde su responsabilidad social de impulsar el desarrollo endógeno del territorio y responder con inmediatez a sus demandas.

El método de investigación-acción se aplica a partir de la reconstrucción de los momentos y la metodología expuestos por Vidaud (2004), sustentados, a su vez, en la secuencia propuesta por Elliott (2000) y Martínez (1996). Sobre estos presupuestos, el proceso de investigación-acción es concebido en tres grandes etapas: la primera, de diseño; la segunda, de dinámica; y la tercera, de evaluación. Cada una de estas etapas está compuesta por los pasos mostrados en la figura 3.1, efectuados en los marcos del trabajo científico-metodológico. El método se aplica según la metodología expuesta en esta misma figura.

3.1. Primer ciclo de la investigación-acción

3.1.1. Identificación social del problema. Subproceso de diagnóstico

El colectivo docente de la carrera de Licenciatura en Contabilidad y Finanzas ha estado implicado profundamente en toda la investigación y ha seguido cada uno de sus pasos; lo cual evidencia su preocupación por la necesidad de perfeccionar el plan de estudio en correspondencia con las necesidades del territorio, como muestra de su actuación social responsable.

En esta dirección ha actuado para el logro de la sistematización de un procedimiento metodológico que solucione las carencias existentes, permita la orientación de la carrera hacia el territorio y, a la vez, propicie la contribución efectiva de los estudiantes y egresados en este escenario en los marcos de la actualización del modelo económico cubano.

Para la aplicación de la metodología propuesta, como parte del trabajo metodológico de la carrera, se efectuó inicialmente una reunión metodológica donde se expusieron las características de este instrumento y se obtuvo la aceptación de los miembros del colectivo docente para la ejecución de las acciones necesarias. En un primer ciclo, el proceso de investigación-acción, en atención a las etapas para su desarrollo expuestas en la Fig. 3.1., se encaminó a la identificación social del problema, lo que es congruente con el subproceso de diagnóstico de la metodología para la gestión curricular de carreras universitarias en correspondencia con las necesidades del desarrollo socioeconómico territorial.

En el orden expuesto en la metodología se concibe primero cumplimentar las acciones 1.1, 1.2 y 1.3, que comprenden el diagnóstico de la convocatoria socioprofesional, del reconocimiento de influencias educativas y de las interacciones formativas de actores socioeconómicos.

Debido a las relaciones dialécticas existentes entre las configuraciones en este subproceso, las acciones mencionadas requieren que primero se cumplimente el paso metodológico 1.2.1, que consiste en diagnosticar los problemas territoriales que limitan el proceso de desarrollo socioeconómico, para lo cual se especifican los indicadores 1.2.1.1 (Actores territoriales que intervienen en la determinación de estas necesidades), 1.2.1.2 (Insuficiencias en la gestión socioprofesional territorial) y 1.2.1.3 (Características que debe tener un profesional de la carrera para desempeñarse con un rol transformador en la sociedad).

Luego del inicio del proyecto, se efectuó una primera recolección de información para diagnosticar los indicadores mencionados. El análisis de la información recopilada se llevó a cabo en una reunión metodológica, en la que se dieron a conocer todos los actores socioeconómicos del territorio que intervienen en la determinación de las prioridades que se deben observar en el proceso de desarrollo socioeconómico, así como las funciones de cada uno al respecto (indicador 1.2.1.1). Estos son: Dirección Provincial de Economía y Planificación del Poder Popular, en representación del gobierno provincial del territorio; departamento económico del Comité Provincial del Partido Comunista de Cuba, Delegación Territorial del Ministerio de Ciencia Tecnología y Medio Ambiente (CITMA), Oficina Nacional de Estadística e Información (ONEI), Asociación Nacional de Economistas y Contadores de Cuba (ANEC) y las entidades del territorio.

Sin embargo, en el intercambio con los actores identificados también se constató que los mismos asociaban los requerimientos socioprofesionales para el desarrollo socioeconómico territorial con el accionar profesional para superar las deficiencias existentes y transformar la gestión contable y financiera territorial; toda vez que el territorio aún no tiene una estrategia de desarrollo endógeno, por lo que las informaciones obtenidas tras varias recopilaciones fueron valoradas como imprecisas por el colectivo docente, lo que no permitió cumplimentar los indicadores 1.2.1.2 y 1.2.1.3; al mismo tiempo, se acordó ampliar y precisar la muestra de especialistas consultados para concretar la información requerida.

Los intercambios con estos especialistas del territorio son considerados acciones sociales generalizadoras pertinentes, ya que propiciaron la interacción entre actores socioeconómicos, e hicieron posible divulgar el proceso de perfeccionamiento curricular emprendido por el colectivo docente de esta carrera con el propósito de contribuir a alcanzar una formación profesional acorde con las necesidades del desarrollo socioeconómico territorial; lo que a su vez favoreció el reconocimiento de las influencias educativas de la universidad en el contexto socioformativo.

La reflexión efectuada por el colectivo docente, que es parte de la evaluación sistemática que se efectúa en cada fase del proceso (indicador 4.2.2.1), reveló el impacto de las acciones realizadas (mencionado con anterioridad) y también que las problemáticas territoriales eran abordadas desde la óptica de cada actor. Por esta razón se acordó, al valorar la calidad y profundidad de la información aportada por cada uno, profundizar en las informaciones brindadas por los representantes de la ANEC, el Poder Popular, el Partido Comunista de Cuba y las provenientes de los bancos de problemas de las entidades del territorio, cuyos especialistas fueron entrevistados, por considerarlas las más precisas en el sentido socioprofesional, que es lo que se necesita en el proceso de gestión curricular.

Se requirió entonces de una nueva recolección de información para precisar las limitaciones en este proceso de gestión del territorio y continuar profundizando en la identificación social del problema, lo que fue adoptado como un acuerdo en esta sesión de trabajo metodológico (indicador 4.3.2.1). Concluyó así el primer ciclo de la investigación-acción.

3.2. Segundo ciclo de la investigación-acción

3.2.1. Profundización en la identificación social del problema y su análisis. Continuación del subproceso de diagnóstico

Sobre la base de lo expuesto, en un segundo ciclo se convocó a más actores y se recolectó nueva información, que fue analizada en una sesión de trabajo en la que participaron los actores territoriales, el

colectivo docente y estudiantes invitados a participar en esta reunión de trabajo; este análisis posibilitó profundizar en las deficiencias develadas y, con el concurso de todos, concretar las insuficiencias existentes en el orden socioprofesional en el territorio. Lo anterior se detalla en el anexo VI, con lo cual se da cumplimiento al indicador 1.2.1.2.

A la vez, en los intercambios entre estos actores se abordó el rol transformador del profesional como misión de la universidad y propósito a alcanzar en el perfeccionamiento de los planes de estudio de la carrera. Con esta intención se recogió la opinión de cada actor sobre las características que debe tener un licenciado en Contabilidad y Finanzas para desempeñarse de forma gestora en la sociedad; lo que fue también analizado en esta sesión de trabajo, en la cual se consolidaron los aspectos siguientes, que permitieron precisar el indicador 1.2.1.3:

- ✓ Sólidos conocimientos, habilidades, valores humanos y profesionales.
- ✓ Espíritu emprendedor y capacidad gestora para realizar propuestas que, sustentadas en los resultados obtenidos por la contabilidad, el análisis financiero y la auditoría, permitan la adopción de decisiones autónomas acertadas en el campo de acción de la dirección y sistematización de procesos contables y financieros, atendiendo a su liderazgo en las organizaciones.
- ✓ Capacidad para propiciar la interacción y coordinación entre las organizaciones donde laboren y los actores socioeconómicos territoriales, mediante la sugerencia de opciones que garanticen el incremento de la calidad y la maximización del valor de la empresa al menor costo posible.
- ✓ Capacidad y motivación para efectuar investigaciones contables, financieras y en otras áreas relacionadas con la profesión, que promuevan el avance de las organizaciones en las que se desempeñen.
- ✓ Suficiencia y habilidad para una actualización científico-técnica que les permita desempeñarse en un entorno cambiante.
- ✓ Posibilidad de manejar el riesgo y la incertidumbre que el entorno y/o las decisiones organizacionales ocasionen a la situación económica de la entidad.

Estas cualidades permitirían que este profesional pueda actuar de manera transformadora sobre su objeto de trabajo, para coadyuvar al desarrollo socioeconómico endógeno del territorio. De esta forma se avanzó en la comprensión de este rol y la responsabilidad social de los profesionales del territorio con la formación profesional de los estudiantes.

Como resultado del intercambio entre los actores se concluyó que en el hacer de los contadores financistas en el territorio prevalecía un desempeño reproductivo, por lo que no era significativo el desarrollo de investigaciones científicas; no obstante, se reconoció que la labor de estos era desarrollada con responsabilidad y en condiciones objetivas difíciles.

Estas reflexiones favorecieron el reconocimiento de la necesidad de estrechar la relación entre el colectivo docente y los actores territoriales e incentivaron la motivación de los mismos por las acciones de posgrado. Luego, se acordó y realizó una sesión de trabajo metodológico para diagnosticar las insuficiencias de los planes y programas de estudio y de la gestión curricular de la carrera para dar respuestas a las necesidades del territorio (indicadores 1.1.1.1 y 1.1.1.2). Este diagnóstico se expone en el anexo VII. En el mismo se evidenció que los actuales planes de estudio presentan insuficiencias que limitan la formación de contadores financistas preparados para ejercer un rol transformador en la sociedad.

En los intercambios también resultó evidente que estas deficiencias coinciden con los aspectos señalados en el anexo VI (indicador 1.2.1.2); lo cual ratifica que las insuficiencias de los planes y programas de estudio y de la gestión curricular de la carrera irradian al contexto socioinstitucional, lo que determina su prevalencia y constituye un freno al proceso de desarrollo endógeno del territorio. Se acordó realizar una nueva recopilación de información en relación con el paso metodológico 1.3.2, que plantea el diagnóstico de las respuestas del plan de estudio a la concreción del rol transformador del profesional en el territorio.

Este diagnóstico, realizado con la participación de estudiantes, egresados, empleadores y miembros del colectivo docente (anexos I al V), puso de manifiesto que las insuficiencias de los planes de estudio y de la gestión curricular se reflejaban en el desempeño profesional de los egresados, así como de los estudiantes durante la realización de sus prácticas preprofesionales. Además, al comparar estos resultados con los aspectos expuestos en el indicador 1.2.1.3. se evidenció que los estudiantes no se estaban formando para un desempeño transformador en la sociedad y que, por tanto, los egresados tampoco estaban preparados para ejercer de forma gestora.

Al discutir estos resultados en una sesión de trabajo metodológico afloró la debilidad de los vínculos sistémicos entre los componentes académico, laboral e investigativo en el proceso de formación profesional, pues se revelaron deficiencias en las prácticas laborales y falta de cooperación de los empleadores del territorio en su realización. Se adoptó como acuerdo profundizar en las causas de estas situaciones a través del cumplimiento de los pasos metodológicos 1.1.2, 1.1.3, 1.1.4 de la metodología. Estos pasos comprenden el diagnóstico de la producción científico-académica del colectivo docente en

respuesta a los problemas del territorio, la existencia de programas y proyectos entre este colectivo y las entidades territoriales y la inserción en ellos de profesores y estudiantes. Los mismos permiten culminar el diagnóstico de la *convocatoria socioprofesional*, como configuración que caracteriza el *ejercicio integrador del liderazgo académico en el contexto socioformativo*.

Este análisis causó incompreensión entre algunos miembros del colectivo docente, que no entendían por qué era preciso abordar estos indicadores; a pesar de lo cual mantuvieron su disposición para continuar aplicando la metodología. Las sesiones de reflexión que se sucedieron posteriormente permitieron esclarecer y concientizar el carácter decisivo del ejercicio del liderazgo académico en el contexto socioformativo y su reconocimiento por los actores territoriales, como palanca para movilizar a estos actores y lograr su inserción en los procesos universitarios.

Al finalizar, los miembros del colectivo docente reconocieron que no era posible perfeccionar el plan de estudio sin el concurso de los actores socioeconómicos territoriales y que esto requería realizar una introspección a su actividad científico-académica, lo que favoreció, a su vez, el esclarecimiento del carácter coparticipativo de la metodología, y que las sesiones del proceso de la investigación-acción, celebradas como actividades metodológicas frecuentes, adquirieran la tipología de talleres coparticipativos.

Es válido señalar que en estos talleres se selecciona un facilitador por el colectivo docente y se determinan ejes de reflexión, que son aprobados por los actores, en torno a los cuales se producen los intercambios de opiniones y luego se adoptan acuerdos, cuyo cumplimiento y resultados son valorados de conjunto por los actores.

Como resultado de esta reunión metodológica, se distribuyó entre los miembros del colectivo docente de la carrera la tarea de completar el diagnóstico establecido en el primer subproceso de la metodología, para luego discutir sus resultados. Con estos presupuestos se continuó la identificación social del problema y su análisis, a través de la ejecución de las acciones descritas en el subproceso de diagnóstico, (que se corresponden con los pasos uno y dos, expuestos en la figura 3.1) en este segundo ciclo del proceso de investigación-acción; para su cumplimiento se efectuaron revisiones documentales, intercambios con los actores y sesiones de reflexión.

En relación con la producción científico-académica del colectivo docente en respuesta a los problemas del territorio (paso metodológico 1.1.2), los resultados evidenciaron inestabilidad en el comportamiento de estos indicadores y un bajo índice de producción científica por profesor, lo que se ilustra en la tabla 3.2.1.1.

Tabla 3.2.1.1. Producción científico-académica del colectivo docente de la carrera en el período 2008-2012. (Fuente: Informe de acreditación de la carrera de Licenciatura en Contabilidad y Finanzas en 2013)

Indicadores	Año 2008	Año 2009	Año 2010	Año 2011	Año 2012
Publicaciones	10	8	5	12	12
Libros	-	-	-	-	-
Monografías	-	-	-	-	-
Ponencias eventos nacionales	5	70	31	23	39
Ponencias eventos internacionales	5	1	1	1	3

Se diagnosticó también la existencia de proyectos y programas entre el colectivo docente y las entidades del territorio y la inserción en ellos de estudiantes y profesores (pasos metodológicos 1.1.3 y 1.1.4), para valorar su integración a los problemas territoriales; asimismo, se comprobó que en el período analizado (2008-2012) la actividad de proyectos en los campos de acción de la profesión no fue relevante, y que no existía ningún proyecto dirigido a dar respuestas a las problemáticas diagnosticadas en la gestión contable y financiera territorial.

Estas necesidades eran resueltas mediante la actividad de posgrado (que desde el 2009 se ha realizado en atención a las solicitudes de los actores del territorio) y, de forma parcial, a través de varios proyectos universitarios gestados por otros colectivos. Se constató que en el período 2008-2012 este colectivo docente realizó 41 cursos de posgrado (indicador 1.1.3.3), lo que fue considerado un indicador aceptable en relación con la media por carrera en la Universidad de Oriente, según información brindada por la dirección de posgrado de esta institución.

Se efectuó, entonces, el paso metodológico 1.2.2, para cumplimentar así la acción 1.2, que plantea el diagnóstico del reconocimiento de influencias educativas. Esta acción se concretó en sesión de trabajo con los actores, a través del análisis del impacto de la producción científico-académica en respuesta a los problemas del territorio. Hasta el año 2012 esta actividad estuvo sustentada, en lo fundamental, en los trabajos de diploma y tesis de maestría elaborados en el período, los cuales no abordaron el perfeccionamiento del proceso de formación ni del plan de estudio de la carrera, y fueron valorados como insuficientes en relación con los problemas del territorio (indicadores 1.2.2.1, 1.2.2.2 y 1.2.2.3).

La aplicación de la metodología exigió definir, igualmente, las interacciones formativas de actores socioeconómicos (acción 1.3), por lo cual se abordó el paso metodológico 1.3.1 para diagnosticar el estado de la comunicación entre el colectivo docente y las entidades del territorio. En este aspecto el diagnóstico arrojó que la participación de los empleadores en la actividad científico-académica y de la carrera se

limitaba a los profesionales contratados como profesores a tiempo parcial, que se insertaban en algunas actividades, y a los profesionales del territorio que se involucraban como tutores de trabajos de diploma; por lo que el comportamiento de los indicadores 1.3.1.1, 1.3.1.2, 1.3.1.3, 1.3.1.4 y 1.3.1.6 fue evaluado como deficiente.

La valoración de los actores en relación con los elementos expuestos se realizó a través de dos sesiones de trabajo, en las que se produjeron intervenciones que permitieron patentizar la percepción de los participantes, así como cuestionar y profundizar en el problema de investigación. En la primera sesión se destacaron los siguientes planteamientos:

- ✓ "Es necesario incrementar la producción científico-académica, fundamentalmente en los campos de acción de la profesión, ya que es una forma de ampliar y organizar nuestra labor en función de los problemas del territorio."
- ✓ "Estos resultados no responden plenamente a las necesidades expuestas, pues se quedan algunas sin cubrir. Tenemos que considerar el inicio de un proyecto de investigación con este propósito."

También se planteó la necesidad de implicar a más profesionales del territorio en la actividad científico-académica de la carrera y de recabar su apoyo para la atención de los estudiantes. De esta forma, el colectivo docente organizó y dirigió una nueva sesión de trabajo en la que participaron estudiantes y empleadores, para analizar los resultados de los indicadores que han sido expuestos con anterioridad. En este intercambio los profesores abogaron porque el territorio percibiera a la universidad como vía de solución de sus problemas, y se expusieron ejemplos concretos de cómo el colectivo docente atiende los problemas de sus entidades.

En este sentido, los representantes del territorio refirieron que no siempre encontraban en la universidad respuesta y solución a sus problemas. Por ejemplo, un representante de la ONAT Provincial expresó: "Yo dirijo el Departamento de Recaudación de la ONAT Provincial y puedo señalar que cuando los profesores de la universidad acuden al centro siempre se investigan los mismos temas; sin embargo, hay otros temas que también son necesarios."

Trabajadores de la Planta Procesadora de Soya, de la Empresa Textil Celia Sánchez y de la Empresa Confecciones Costa, apoyados por otros representantes del territorio, también plantearon problemas relacionados con los costos y los precios sobre los que necesitaban cursos de posgrado y en los que se debe profundizar en la formación, pues los egresados no salen con los conocimientos necesarios para intervenir en esa problemática de las empresas.

Especialistas de otras entidades del territorio expusieron que las insuficiencias presentadas por los estudiantes y egresados han impedido que los mismos puedan contribuir con la solución de los problemas que se presentan en sus entidades, lo cual ha determinado que no se les asignen tareas de responsabilidad. Consideraron que "sin la opinión de los profesionales del territorio no es posible perfeccionar el proceso de formación." Además, plantearon que no dominaban el plan de estudio actual y que consideraban este conocimiento como una premisa para involucrarse plenamente.

Por su parte, un estudiante, en relación con los resultados del diagnóstico, se refirió a la insuficiente motivación profesional de los estudiantes y a que "es necesario que nos atiendan mejor en las entidades del territorio en las que somos ubicados para realizar las prácticas laborales para poder aprender más."

También se profundizó en las deficiencias en cuanto a la comunicación entre el colectivo docente y los empleadores (paso metodológico 1.3.1). Al referirse a este aspecto un profesor expresó que "en el año 2000 los capacitadores de las entidades del territorio acudían con regularidad a la facultad para intercambiar con la dirección de la misma, constituyendo este un espacio para evacuar las preocupaciones de ambas partes. En este momento esa práctica se ha perdido y los vínculos de los profesores de la carrera con los actores del territorio en relación con el proceso formativo y de gestión curricular son muy débiles y carecen de sistematicidad y organicidad."

En relación con los miembros del colectivo docente, se constató que participan con regularidad en las actividades del territorio (indicador 1.3.1.5). Una profesora es vicepresidenta de actividad científica de la ANEC provincial. Otros integrantes del claustro encabezan asociaciones profesionales del territorio, son incluidos como miembros de tribunales en eventos de la Oficina Nacional de la Administración Tributaria (ONAT), de la ANEC, en el Fórum de Ciencia y Técnica, en eventos territoriales del CITMA y en acciones coordinadas por el Poder Popular y el PCC a nivel provincial y municipal; además de su participación en actividades convocadas por las sedes universitarias en coordinación con los órganos locales del Poder Popular.

Como resultado de estas sesiones de trabajo el colectivo docente reflexiona sobre su proyección hacia el territorio, reconoce la importancia de las acciones efectuadas y, a la vez, la necesidad de incrementar las mismas en atención a los problemas diagnosticados e involucrar en ellas a los actores del territorio; lo que desarrollaría su liderazgo académico, como premisa de la gestión curricular que se propone.

Al concluir, se adoptaron como acuerdos implementar acciones que permitan una mejor respuesta universitaria desde la actividad científico-académica de este colectivo docente a los problemas del territorio,

lo que acrecentaría su liderazgo académico; planificar actividades metodológicas para propiciar el conocimiento del plan de estudio y sus opciones de flexibilidad por los actores del proceso, así como para desarrollar la motivación profesional de los estudiantes; considerar los elementos expuestos en el plan de trabajo metodológico y en el de investigación y posgrado de la carrera y realizar sesiones de trabajo metodológico para profundizar en los aspectos que atentan contra el cumplimiento de los objetivos de la práctica preprofesional, e involucrar en ellas a todos los actores (indicador 4.3.2.1).

El cumplimiento de estas acciones se organiza en el subproceso de proyección.

Estos acuerdos evidencian el desarrollo incipiente del espíritu coparticipativo con vistas a favorecer la comunicación entre la universidad y las organizaciones de su entorno, y la toma de conciencia en relación con el rol del colectivo docente de lograr la participación sistemática de los profesionales del territorio en las actividades de la carrera. De esta forma, se crea un espacio de intercambio y actualización profesional que favorece el surgimiento de relaciones de cooperación, lo que sienta las bases para involucrar a estos profesionales en el proceso de formación y perfeccionamiento del plan de estudio de la carrera.

En este momento, ya es posible avanzar en la investigación y abordar las respuestas que debe ofrecer el plan de estudio a la concreción del rol transformador del profesional en el territorio (paso metodológico 1.3.2), para lo cual se efectúa una sesión de trabajo metodológico con el objetivo de analizar el impacto del desempeño de estudiantes y egresados y de su actividad investigativa en relación con la gestión contable y financiera territorial.

En esta sesión profesionales destacados en el ejercicio de su labor se refirieron a que durante las prácticas laborales los estudiantes de la carrera insertados en las entidades a las que pertenecen los encuestados llevan una guía bastante extensa para completar, que no está colegiada con las entidades y no favorece la inserción de estos en el desarrollo de actividades profesionales, ni que se involucren en investigaciones de aspectos necesarios para la entidad.

Además, se consideraron las deficiencias señaladas en los anexos I, II, III y IV, en relación con el desempeño de los estudiantes y egresados, según los indicadores 1.3.2.1, 1.3.2.2, 1.3.2.3, 1.3.2.4, 1.3.2.5 y 1.3.2.6. En tal sentido, un especialista de la Empresa de Tabaco Torcido se refirió a que la práctica preprofesional: "No se enfoca al enfrentamiento de las necesidades territoriales, porque las empresas necesitan otras cuestiones que no están en las guías que se les entrega a los estudiantes y por las que son evaluados. Esto requiere de un análisis más profundo."

Una profesora se refirió a la necesidad de involucrar al gobierno, pues se había perdido el apoyo del mismo.

"Se requiere rescatar la participación de los estudiantes en tareas de impacto."

Se adoptaron como acuerdos que se deben cumplimentar en el subproceso metodológico: incorporar a más estudiantes a los grupos de investigación orientados a las problemáticas territoriales, considerar las opiniones de los empleadores en la planificación de las prácticas laborales del curso 2012-2013 y efectuar una reunión con el gobierno del territorio para intercambiar lo relacionado con lo expuesto.

En cuanto a los egresados de la carrera (indicador 1.3.2.6), el diagnóstico mostró que algunos de ellos participaban en eventos científicos durante el primer año de graduados, en los cuales presentaban los resultados de sus trabajos de diploma; sin embargo, posteriormente no se involucraban en otras actividades de investigación. Los empleadores presentes en el encuentro, representantes de ocho empresas y organismos del territorio, se refirieron a que los graduados que reciben no tienen suficientes habilidades y conocimientos sobre los temas de mayor dificultad en las empresas, ni motivación hacia la realización de investigaciones científicas, además de que les falta compromiso socioprofesional.

En sentido general, se valora de insuficiente el desempeño de estudiantes y egresados y su labor investigativa en las empresas y otras entidades del territorio (paso metodológico 1.3.2) y se revela la necesidad de transformar la práctica preprofesional, para que los estudiantes contribuyan de forma más activa con el territorio durante ese período. La anterior reflexión evidencia una concientización en cuanto a la responsabilidad social de la universidad con las entidades territoriales. Además, los acuerdos tomados con vistas a la solución del problema de investigación han sido adoptados de forma consensuada por todos los actores e, igualmente, el perfeccionamiento de las guías se concibió de conjunto con los empleadores, como evidencia de que se están gestando relaciones coparticipativas.

Entre los planteamientos que sobresalieron se encuentra también el relacionado con las dificultades que existen con el liderazgo profesional, ya que esta capacidad, deficitaria en estos profesionales, es de suma importancia para garantizar la contribución decisiva de estos al proceso de toma de decisiones y al desempeño de un rol gestor.

En esta sesión se reafirmó que es imperativo que los egresados sean capaces de integrar los conocimientos de forma creadora mediante la investigación científica, para que puedan ejercer un rol transformador una vez egresados y, a través de este, romper el inmovilismo en la gestión empresarial. Se profundizó en la comprensión de este papel y en que su logro es una tarea que se debía enfrentar de forma

conjunta, lo que requería adentrarse en los mecanismos de colaboración socioformativos entre el colectivo docente y los demás actores (paso metodológico 1.3.3).

Con este propósito se efectuaron revisiones documentales y se realizaron intercambios con los actores involucrados. Estos instrumentos revelaron que en el período 2008-2012, 562 profesionales del territorio se han desempeñado como tutores en las prácticas preprofesionales de los estudiantes, 44 como tutores de trabajos de diploma y 33 como profesores a tiempo parcial en la carrera (indicadores 1.3.3.1, 1.3.3.2 y 1.3.3.3). Sin embargo, se cuestionó la efectividad de estas acciones de colaboración en el proceso de formación y en el alcance de los objetivos del plan de estudio, porque en las prácticas preprofesionales la tutoría tiene en muchos casos un carácter informal.

En este momento emergió la necesidad de precisar el rol de los actores en el proceso de formación y la gestión curricular de la carrera, en el contexto del desarrollo socioeconómico endógeno. Los planteamientos y reflexiones de estas sesiones de trabajo se presentan en el anexo VIII (paso metodológico 1.3.4).

Los talleres efectuados patentizaron que existen debilidades y falta de una visión integral del trabajo metodológico para la gestión del currículo y en la consideración de los problemas del territorio, como uno de sus sustentos. De igual forma, los acuerdos adoptados contribuyeron a fortalecer el liderazgo académico del colectivo docente, ya que en los planes de posgrado y trabajo metodológico se incluyeron actividades en atención a las necesidades del territorio, con el objetivo de contribuir a la solución de los problemas existentes, de manera que estas acciones coadyuven, a través de la coparticipación, al crecimiento de sus profesionales y al trabajo mancomunado, para lograr que los estudiantes de la carrera se formen a la altura de las exigencias del desarrollo socioeconómico endógeno territorial.

Igualmente, las acciones realizadas han revelado aquellas cualidades deficitarias en los actores que necesitan ser desarrolladas en el próximo subproceso para poder efectuar la intervención curricular, ya que se ha alcanzado la comprensión del rol transformador del profesional.

3.2.1.1. Subproceso de proyección

Proyectar la potenciación del compromiso socioformativo

En este subproceso el colectivo docente, de conjunto con los demás actores, organiza los vínculos de participación curricular sobre las bases señaladas. Con ese fin se efectuó un taller de intercambio con todos los actores, en el cual se definieron qué acciones se debían realizar para crear las condiciones que permitieran enfrentar la intervención curricular coparticipativa.

En este taller se aplicó la estrategia didáctica conocida como "tormenta de ideas", para precisar el objetivo del proceso de gestión curricular en función del rol transformador del profesional. Este quedó redactado en los siguientes términos: "Realizar un proceso de gestión curricular dirigido por el colectivo docente de la carrera y con la participación de estudiantes y empleadores, que propicie la formación del licenciado en Contabilidad y Finanzas en correspondencia con las necesidades de la gestión contable y financiera del territorio, para lograr el egreso de un profesional capacitado para un ejercicio profesional gestor", con lo que se cumplimenta así el paso metodológico 2.1.1 de la metodología, que es parte de la acción 2.1.

Posteriormente, se analizó la proyección del trabajo de investigación y posgrado y del trabajo metodológico (pasos metodológicos 2.1.2 y 2.1.3). A través de la revisión documental se constató la existencia de los planes investigativos de desarrollo, individuales y del departamento (indicador 2.1.2.1), y de los planes de posgrado y trabajo metodológico de la carrera y del departamento (indicador 2.1.3.1), como vías de coordinación para desarrollar las capacidades deficitarias en los actores.

En esta sesión de trabajo se presentaron los planes de trabajo metodológico del departamento y de la carrera de los cursos 2011-2012 y 2012-2013. Los participantes se refirieron a que en los mismos no se incluían actividades con los empleadores (indicador 2.1.3.2) y señalaron que:

✓ " En los planes se plantea la identificación de las acciones de carácter educativo que deben realizar las entidades para la formación integral de los estudiantes y la necesidad de que los empleadores estén dispuestos para este propósito; sin embargo, para lograr este fin se requiere la preparación y capacitación de los especialistas de las Unidades Docentes (UD) y Entidades Laborales de Base (ELB), pero no se plantea ninguna acción al respecto".

Además, los actores manifestaron nuevas necesidades a considerar en el plan de posgrado (indicador 2.1.2.3).

A continuación, se proyectó la disposición formativa laboral y profesional (pasos metodológicos 2.2 y 2.3) sobre la base de la incorporación de los actores a la proyección del trabajo de investigación y posgrado y al

trabajo metodológico. Se logró la incorporación de 18 actores en representación de 15 entidades del territorio (indicador 2.2.1.1), que también se integran a las actividades científico-metodológicas y a su proyección (indicadores 2.3.2.1 y 2.2.3.1), y 119 profesionales del territorio se insertan en nuevas acciones de investigación y posgrado (indicador 2.3.1.1.) .

Igualmente, se precisó que en el territorio existían 47 profesionales categorizados (indicadores 2.2.2.1), con plena disposición de impartir docencia en la carrera, y no fue posible precisar en este momento los indicadores 2.2.2.3 y 2.2.2.4.

Con el propósito de desarrollar las capacidades deficitarias en los actores, sustento de la cooperación formativa sinérgica, se planificaron y realizaron, mediante el empleo de estrategias didácticas que posibilitaron la exposición participativa, las siguientes acciones:

- ✓ Seis talleres de intercambio con estudiantes y empleadores para analizar el plan de estudio de la carrera, el modelo del profesional, el papel de la disciplina principal integradora, la estrategia educativa de la carrera y las estrategias curriculares en la formación del profesional y para analizar las limitaciones que presentan las prácticas preprofesionales para el alcance de los objetivos trazados en el plan de estudio y reflexionar sobre la implicación de los actores en estas dificultades. En los mismos participaron estudiantes y empleadores.
- ✓ Intercambio con la vicepresidenta que atiende la esfera económica en el Poder Popular municipal.

Se acordó propiciar un encuentro entre los estudiantes y los directivos y especialistas de la Dirección Provincial de Economía y Planificación del Poder Popular, con el fin de elevar la motivación y compromiso social de los estudiantes. Esta actividad se realizó en los marcos del fórum científico estudiantil de la carrera en el curso 2012-2013, y generó gran entusiasmo entre los estudiantes y miembros del claustro; además, contribuyó a la actualización científico-técnica de los actores universitarios y al conocimiento de las perspectivas del desarrollo territorial y las potencialidades del territorio para generar fuentes de empleo a partir de su proceso de desarrollo.

También se realizó una sesión de trabajo para el intercambio de las experiencias positivas que durante las prácticas preprofesionales habían incidido en el aumento de la motivación de los estudiantes.

Otro aspecto de gran importancia fue el perfeccionamiento de las estrategias curriculares de la carrera, como elemento relevante para alcanzar la formación integral del profesional; se efectuaron dos actividades metodológicas al respecto. En este sentido, se realizó la revisión de todos los programas de las asignaturas de la carrera para su consideración contextualizada y pertinente. Asimismo, se potenció el compromiso

socioprofesional a través de la profundización en la estrategia de Historia de Cuba y de la profesión. Como parte de esta estrategia, el fórum científico estudiantil de la carrera se realizó en recordación a los padres fundadores de la especialidad en la Universidad de Oriente, en homenaje a estos se nombró al Fórum "Contador Público Ramón Bausa in memoriam".

Es también imprescindible resaltar que como resultado del intercambio con la representante del Poder Popular municipal se coordinó la participación de los estudiantes en una tarea de impacto de elevada responsabilidad: efectuar auditorías a los consejos populares y puntos de venta constituidos para atender a los damnificados del huracán Sandy. Conjuntamente, se coordinó con la ONAT la participación de los estudiantes en otra tarea de impacto durante 15 días de sus vacaciones.

3.2.2. Formulación de la hipótesis

Ya en este momento del proceso, el colectivo docente se ha percatado de que a pesar de la labor desarrollada la solución del problema expuesto requiere de un esfuerzo mayor en profundidad investigativa, laboriosidad metodológica y sistematicidad; por lo que se asumió la siguiente hipótesis de trabajo, como idea que podría dar solución al problema: " Si el colectivo docente fortalece el reconocimiento por parte de los actores territoriales de su liderazgo académico, sustentado en su accionar en función de los problemas del territorio, podrá involucrarlos en el perfeccionamiento del plan de estudio y del proceso de formación y contribuir, a través del trabajo metodológico coparticipativo, a la disminución de las insuficiencias que se manifiestan en la formación profesional de los estudiantes y los egresados y a la mejora de la gestión contable y financiera del territorio."

De esta forma, se concluyeron los subprocesos de diagnóstico y proyección de la metodología para la gestión curricular de carreras universitarias en correspondencia con las necesidades del desarrollo territorial y se completaron en dos ciclos de trabajo los pasos a desarrollar en el proceso de investigación-acción en la primera etapa.

En la misma se logró fortalecer el compromiso socioformativo de los actores a través de la sistematización de sesiones de trabajo coparticipativas en los marcos del trabajo científico-metodológico. Estas sesiones han permitido el desarrollo de las capacidades deficitarias y el surgimiento de relaciones de cooperación formativa entre los actores, pero aún no se logra la sinergia en los vínculos establecidos. Se impone entonces desarrollar nuevas acciones de mayor impacto en la sociedad, por lo que, a pesar de lo expuesto, el colectivo docente decide emprender la intervención curricular coparticipativa.

3.2.3. Dinámica de la investigación-acción

3.2.3.1. Subproceso metodológico

Accionar metodológico para la sistematización curricular transformadora

Este subproceso es regulado por el colectivo docente con un carácter innovador. Primeramente, se desarrolla una sesión de trabajo metodológico con el objetivo de definir las bases metodológicas de la sistematización curricular (paso metodológico 3.1.1) y concretar propuestas de perfeccionamiento del plan de estudio (paso metodológico 3.1.2).

En esta sesión se aprobaron las siguientes bases metodológicas de sistematización:

- ✓ Definir como problemas priorizados de la gestión contable y financiera del territorio que deben ser atendidos en el proceso de perfeccionamiento curricular, como eje central del proceso de perfeccionamiento, los expuestos en los puntos 2, 5, 7, 12, 14 y 18 del anexo VI (indicadores 3.1.1.1 y 3.1.2.1).

En el orden didáctico se observó la necesidad de:

- ✓ Privilegiar dentro de las opciones de flexibilidad las soluciones que se encuentren en los marcos de las decisiones curriculares que aprueba el colectivo docente y en las asignaturas del perfil profesional (indicador 3.1.1.2).

Sobre estas bases se definieron las propuestas de perfeccionamiento del plan de estudio, con las que se atienden seis de las insuficiencias de la gestión contable y financiera territorial; con posterioridad se realizó el debate curricular socializado a través de dos sesiones de trabajo (acción 3.2). Este proceso aglutinó a los actores en torno a: analizar y aprobar las bases de sistematización y las propuestas de perfeccionamiento del plan de estudio, así como las vías para instrumentar estas propuestas. Las mismas fueron aprobadas, considerándose que satisfacen los objetivos (indicadores 3.2.1.1 y 3.2.2.1) y no se generaron nuevas propuestas de perfeccionamiento.

Se propuso y definió como vía de instrumentación de estas la actuación conjunta de los actores durante las prácticas preprofesionales en las direcciones expuestas; en aras de propiciar el cumplimiento de los objetivos trazados se realizaron seminarios con los estudiantes y algunos tutores, como vía de ejecución de las acciones aprobadas (indicador 3.1.3.1. y paso metodológico 3.3.1).

En los debates curriculares socializados se aprobaron como propuestas de perfeccionamiento la modificación de los objetivos, el contenido, las indicaciones metodológicas y de organización y la forma de evaluación de las asignaturas del currículo base Práctica Preprofesional I, II, III y IV; se priorizó la atención

a los Bancos de problemas de las entidades del territorio. No se incluyeron propuestas de asignaturas del currículo propio ni del optativo-electivo (indicadores 3.1.2.2 y 3.2.3.2).

Como esencia de los vínculos formativos coparticipativos se efectuaron intercambios en las sedes de las entidades en las que los estudiantes se insertaron, pero no se logró la firma de convenios de colaboración con todas estas entidades (indicador 3.3.4.1 y paso metodológico 3.3.2) .

En los debates curriculares socializados se involucraron 26 representantes de 12 entidades del territorio (indicador 3.2.1.2), estudiantes seleccionados entre los de mayor liderazgo y autoridad profesional y los miembros del colectivo docente, que comparten las propuestas de perfeccionamiento (indicador 3.2.3.1). Todas las propuestas aprobadas fueron aplicadas durante el curso 2012-2013 (paso metodológico 3.3.3).

3.2.4. Evaluación del plan de acción y resultados

El perfeccionamiento curricular es un proceso continuo y no se detiene una vez efectuada la intervención al currículo, pues es preciso valorar en qué medida las acciones didácticas aprobadas y realizadas en cada subproceso han cumplido el objetivo trazado (toda vez que la evaluación es un proceso sistemático que ha permitido corregir el proceso) y han posibilitado la transformación socioprofesional como cualidad de orden superior a alcanzar; lo que beneficia la precisión de las acciones aprobadas y la adopción de nuevas medidas más eficaces.

Simultáneamente , como la metodología para la gestión curricular se aplicó a través del método de la investigación-acción, la tercera etapa del mismo —descrita en la figura 3.1 y que contempla la evaluación de las acciones y resultados para determinar si lo realizado ha resuelto el problema identificado— coincide con el subproceso de evaluación definido en la metodología para la gestión curricular, expuesto en la figura 2.3.1.1; por lo que este se desarrolló a continuación para cumplimentar el proceso, a modo de valoración final de este último, a pesar de que se ha estado evaluando sistemáticamente cada acción en cada subproceso.

3.2.4.1. Subproceso de evaluación

Evaluación de la transformación socioprofesional

El colectivo docente se reúne para proponer criterios de evaluación (paso metodológico 4.1.1), se escucharon diversas propuestas y se acordó proponer los siguientes criterios:

- ✓ Valoración del impacto de las acciones realizadas para las entidades del territorio en las que se insertaron los estudiantes.
- ✓ Valoración del impacto de las acciones realizadas para la formación profesional de los estudiantes.

Estos criterios fueron aprobados en sesión de trabajo metodológico (paso metodológico 4.2.1); posteriormente, se diagnosticó el cumplimiento de los mismos en un taller convocado al efecto (paso metodológico 4.2.2).

Este taller comenzó con el análisis de los resultados de la Práctica Preprofesional IV, en la que los estudiantes se vincularon a la tarea de impacto que consistió en la realización de auditorías a los puntos de venta creados para atender a los damnificados del huracán Sandy. Esta tarea fue efectuada en el período de práctica laboral del cuarto año de la carrera, en el curso 2012-2013; por lo que se adaptó la guía de la práctica en función de los objetivos de la asignatura Práctica Preprofesional IV y de las tareas requeridas por la instancia de gobierno.

Esta acción tiene el mérito de haber contribuido a fortalecer el liderazgo, la autoridad profesional, el sentido de pertenencia, el compromiso socioprofesional y la motivación de los estudiantes, al enfrentar esta tarea profesional de alta repercusión social (indicador 4.2.2.1). Sin embargo, a pesar de que en la misma se destacó el grado de desarrollo alcanzado en los estudiantes de los valores profesionales mencionados y se cuantificó, en términos monetarios, el impacto de estas acciones para el territorio, en sesión de trabajo metodológico se reconoció que su efectividad pudo ser superior de haber existido por parte de los especialistas del territorio una tutoría más efectiva para la orientación de los estudiantes (indicadores 4.3.1.1 y 4.3.1.2).

Además, en este taller se debatieron los resultados de las encuestas efectuadas a los estudiantes del primer, segundo y tercer años de la carrera (indicadores 4.3.1.1 y 4.3.1.2), luego de la práctica laboral del curso 2012-2013. Se revisaron los avales otorgados por las entidades, en los cuales se certificaba la labor desarrollada por los estudiantes. En este escrutinio se pudo determinar que de las modificaciones aprobadas los logros fundamentales fueron que los discentes se vincularan con las problemáticas relacionadas con la profesión del banco de problemas de las entidades en las que estaban ubicados; lo que propició su familiarización con las dificultades de la gestión contable y financiera de estas, elevó su capacidad de reconocer problemas profesionales, su conocimiento del modelo del profesional y su motivación; además de contribuir con la gestión contable y financiera del territorio. Sin embargo, al cumplimentarse la acción 4.3 se evidenció que esta modificación no fue acompañada de una labor de tutoría oportuna, por lo que no aportó lo suficiente al desarrollo de los modos de actuación de los estudiantes, ni tuvo un impacto relevante en la gestión contable y financiera territorial.

A continuación, se muestra una imagen del taller coparticipativo en el que los estudiantes de la carrera expusieron los resultados alcanzados en esta tarea de elevado impacto social, al presidente del Poder Popular municipal y a la vicepresidenta de economía de este órgano de gobierno.



Fig. 3.2.4.1. Sesión de evaluación de las prácticas preprofesionales del curso 2012-2013, celebrada en la sede del Poder Popular municipal de Santiago de Cuba

Además, los estudiantes de un mismo año se vincularon a diversas organizaciones económicas y también a diferentes campos de acción de la profesión, lo que ocasionó que tuvieran experiencias muy diversas de la práctica, que no siempre se correspondían con los objetivos de la asignatura en ese año. Según lo expuesto en este taller, los indicadores arrojaron bajos resultados; de ahí que se concluyera que a pesar de la viabilidad de la metodología, las modificaciones realizadas no habían resuelto el problema de investigación. Ante esta realidad, se impuso realizar un nuevo ciclo del proceso de investigación-acción, el tercero en este caso, como conclusión del paso 4.3.2 de la metodología. (Anexo IX)

3.3. Tercer ciclo de la investigación-acción

Como está previsto en la metodología, expuesta en la figura 3.1, cada nueva iteración comienza en el paso dos: análisis del problema, lo que significa la repetición de este paso y de los subsiguientes, pero a un nivel superior de profundidad, con una mayor preparación y experiencia de los actores y nuevas premisas. En este informe se hizo hincapié en los aspectos metodológicos que revelaron insuficiencias en el anterior ciclo del proceso de investigación-acción.

3.3.1. Análisis del problema

Este análisis se realiza a través de los subprocesos de diagnóstico y proyección de la metodología para la gestión curricular de carreras universitarias, ejemplificada en la carrera de Licenciatura en Contabilidad y Finanzas.

3.3.1.1. Subproceso de diagnóstico

Diagnosticar la comprensión del rol transformador del profesional

Las acciones iniciales de este subproceso se describen en el anexo IX.

Los indicadores 1.2.1.1., 1.2.1.2. y 1.2.1.3. mantienen el mismo comportamiento que en el segundo ciclo. Además como resultado de las acciones efectuadas en el ciclo anterior es posible afirmar que se ha cumplimentado el paso metodológico 1.1.1.

De forma consecuente con la aplicación de la metodología se realizó una nueva recolección de información para diagnosticar la producción científico-académica del colectivo docente en respuesta a los problemas del territorio (paso metodológico 1.1.2), y se convocó a una sesión de trabajo para analizar sus resultados. Los participantes valoraron que la situación en ese momento era más favorable que la que existía anteriormente, ya que en el curso 2012-2013 el colectivo docente de la carrera incrementó la cantidad de publicaciones y ponencias presentadas a eventos nacionales e internacionales y gestó un proyecto de investigación para centrar sus esfuerzos científico-académicos en función de las necesidades del territorio, con una participación superior de empleadores y estudiantes. También se incrementó el número de cursos de posgrado en función de las necesidades del territorio, en coordinación con los actores involucrados en la gestión curricular (paso metodológico 1.1.3.).

Estos y otros resultados que dan cuenta del cumplimiento de las acciones 1.1, 1.2, 1.3 y 1.4 de la metodología se muestran en el anexo IX. En el mismo se aprecia un comportamiento superior de los indicadores considerados en relación con el anterior ciclo del proceso de investigación-acción. Lo expuesto evidencia el reconocimiento del liderazgo académico del colectivo docente por el resto de los actores, lo que ha permitido elevar los vínculos de comunicación entre ellos. En los intercambios se reflexiona y adoptan acuerdos para favorecer el desempeño científico-investigativo de los estudiantes y la labor de tutoría.

En estas sesiones de trabajo se manifestó la disposición formativa laboral y profesional de los empleadores y la comprensión de su responsabilidad como tutores de contribuir al desarrollo de conocimientos, habilidades y valores en los estudiantes. Además, estos actores ratificaron la necesidad de institucionalizar

estos vínculos de colaboración socioformativos; igualmente, se comprobó la elevación de la responsabilidad social y el compromiso socioprofesional de los estudiantes.

Lo expuesto se ilustra en la imagen de la figura 3.3.1.1.1 en la que se muestra a estudiantes de la carrera recibiendo una clase en la Dirección Provincial de la ESEN con la colaboración de la directora económica de dicha institución.



Fig.3.3.1.1.1. Estudiantes de la carrera en la Dirección Provincial de la ESEN en Santiago de Cuba

En este punto se hizo evidente que los actores ya dominaban las opciones de flexibilidad que brinda el plan de estudio y estaban decididos a emplearlas para solucionar el problema existente. Se acordó programar actividades metodológicas en el siguiente subproceso para desarrollar los vínculos de participación curricular en atención a los elementos expuestos.

3.3.1.2. Subproceso de proyección

Proyectar la potenciación del compromiso socioformativo

La primera tarea en este subproceso es cumplimentar la acción 2.1, por eso se comienza con el reanálisis del objetivo formulado en el segundo ciclo. Para esto se efectúa una actividad metodológica de reflexión y análisis de los resultados obtenidos hasta ese momento y se decide reformular el objetivo hacia la sistematización, pues se revela que el limitado alcance de la misma ha influido negativamente en la solución del problema. Este queda redactado en los siguientes términos: "Sistematizar un proceso de gestión curricular, dirigido por el colectivo docente de la carrera y con la participación de estudiantes y empleadores, que propicie la formación del licenciado en Contabilidad y Finanzas en correspondencia con las necesidades de la gestión contable y financiera del territorio, para lograr el egreso de un profesional capacitado para un ejercicio profesional gestor". Este objetivo es comprensible por todos los actores, pues consideran que es expresión esencial del propósito del proceso (indicadores 2.1.1.1 y 2.1.1.2).

Como en el subproceso mencionado con anterioridad, el colectivo docente, de conjunto con los demás actores, organiza los vínculos de participación curricular, a través de actividades metodológicas en las que se realiza la proyección del trabajo de investigación y posgrado (precisándose las nuevas necesidades

surgidas) y del trabajo metodológico (pasos metodológicos 2.1.2 y 2.1.3 y acción 2.2); igualmente, planifica actividades encaminadas a mejorar la labor de tutoría durante las prácticas preprofesionales y a revisar el funcionamiento y renovar la labor de las Unidades Docentes y Entidades Laborales de Base. En estas actividades se abordan las necesidades de superación de estos profesionales (organizacionales y sobre el plan de estudio y el proceso de formación profesional).

Estos encuentros se efectuaron en las sedes de las siguientes empresas: Calzado, Confecciones Costa, Textilera Celia Sánchez Manduley, Cerveza, Bebidas y Licores; Ron Santiago, Matisa, Laboratorio Farmacéutico Oriente, Conformadora Cecilio Sánchez Valiente, Fábrica de Aceite, Materias primas, Empresa de Acopio, Beneficio y Torcido de Tabaco; de forma conjunta con representantes de todas las Empresas Agropecuarias de subordinación provincial. Su finalidad fue el intercambio y la recogida de opiniones sobre la labor de perfeccionamiento del plan de estudio de la carrera y la recopilación de sugerencias acerca del tratamiento a los problemas profesionales ya conocidos o los nuevos que se manifiestan en la actualidad. También se abordaron las necesidades de superación de los profesionales de estas entidades para su inclusión en el plan de posgrado y de trabajo metodológico (indicadores 2.1.3.1 y 2.1.3.2). Lo expresado se evidencia en la figura 3.3.1.2.1.



Fig. 3.3.1.2.1. Participación de miembros del colectivo docente en consejo de dirección económico de la Delegación Provincial de la Agricultura en Santiago de Cuba para intercambiar con los participantes sobre el perfeccionamiento del plan de estudio de la carrera.

En los encuentros participaron, además de los empleadores, estudiantes y representantes del colectivo docente. En los mismos se recogieron los criterios aportados por estos actores, para luego considerarlos en el subproceso metodológico (acciones 2.2 y 2.3). Se logró la inserción de 64 actores en la proyección del trabajo de investigación y posgrado (indicador 2.2.1.1) y la categorización de 8 profesionales más del

territorio (indicador 2.2.2.1), los cuales dieron su disposición para ejercer como profesores a tiempo parcial (indicador 2.2.2.2). Además se implican en el proceso formativo a través de otras vías de colaboración 21 profesionales del territorio (indicador 2.2.2.3) y 47 colaboran con la asesoría de proyectos de curso y grupos de trabajo científico estudiantiles (indicador 2.2.2.4).

Se efectuaron encuentros similares con los estudiantes de la maestría de Finanzas, quienes se comprometieron a tutorar estudiantes de la carrera durante las prácticas laborales del curso 2013-2014 y colaborar en los aspectos planteados en los indicadores 2.2.2.3 y 2.2.2.4.

Además, se realizaron otros talleres y se logró desarrollar la capacidad de tutoría de los participantes e intercambiar experiencias acerca de cómo propiciar el desarrollo de los modos de actuación en los estudiantes.

Ya en este momento se aprecia el desarrollo de la capacidad científico-metodológica coparticipativa mediante la participación de los actores en las sesiones de trabajo metodológico convocadas, de los planteamientos expuestos y de valores compartidos, tales como la corresponsabilidad formativa y la cooperación formativa sinérgica; todo lo cual ha permitido la potenciación del compromiso socioformativo.

En sesión de trabajo efectuada para analizar la marcha del proceso se retoman las preocupaciones en relación con los estudiantes que matriculan en el primer año de la carrera con desconocimiento y falta de motivación hacia la profesión. En este sentido se acuerda lo siguiente:

- ✓ Realizar taller de intercambio con los estudiantes para caracterizar el modelo del profesional mediante el empleo de estrategias didácticas.
- ✓ Elaborar en el subproceso metodológico un programa especial para la semana de familiarización de los estudiantes que ingresarán en septiembre de 2014, este les permitirá conocer las características del Modelo del Profesional de la carrera y de la vida universitaria, además de ubicarse en un escenario de trabajo relacionado con la profesión, todo lo que contribuirá al desarrollo de su identidad profesional y motivación.

Ambos acuerdos se cumplieron con buenos resultados, y se logró incorporar a las actividades científico-metodológicas a 45 actores (indicadores 2.2.3.1 y 2.3.2.1) y a acciones de posgrado a 241 (indicador 2.3.1.1).

3.3.2. Formulación de la hipótesis

A partir de la labor realizada, los actores han reflexionado y alcanzado conclusiones sobre el desarrollo del proceso; de igual manera, han decidido mantener la misma hipótesis de trabajo, consensuada de forma inicial en el segundo ciclo.

De este modo, se concluye con el segundo subproceso de la metodología para la gestión curricular en este tercer ciclo del proceso de investigación-acción y se valora en sesión de trabajo efectuada al efecto que ya están creadas las premisas para la intervención curricular coparticipativa.

3.3.3. Dinámica de la investigación-acción

3.3.3.1. Subproceso metodológico

Accionar metodológico para la sistematización curricular transformadora

Este subproceso, regulado por el colectivo docente, comienza con una reunión metodológica para definir las bases metodológicas de la sistematización curricular y concretar propuestas de perfeccionamiento del plan de estudio (acción 3.1).

En este ciclo del proceso de investigación-acción se aprobaron las siguientes bases metodológicas de sistematización (indicador 3.1.1.1):

- ✓ Definir como problemas priorizados de la gestión contable y financiera del territorio que deben ser atendidos en el proceso de perfeccionamiento curricular todos los expuestos en el anexo VI, excepto los aspectos identificados con los números 6, 16 y 17.
- ✓ Privilegiar dentro de las opciones de flexibilidad las soluciones que se encuentren en los marcos de las decisiones curriculares que aprueba el colectivo docente y en las asignaturas del perfil profesional (esta base está entre las aprobadas en el segundo ciclo de trabajo y se ratifica mantenerla en este ciclo).
- ✓ Delimitar en la intervención curricular como sectores priorizados de la economía el empresarial, el presupuestado y el financiero.
- ✓ Considerar la posibilidad de tener en cuenta otras propuestas no incluidas en el criterio anterior, las cuales deberán ser elevadas a otras instancias de aprobación.

A partir de estas bases se definieron las propuestas de perfeccionamiento del plan de estudio. Luego se realizó el debate curricular socializado (acción 3.2) a través de tres sesiones de trabajo, de las cuales se muestra una imagen en la siguiente figura.



Fig. 3.3.3.1.1. Sesión de debate curricular socializado celebrado en el anfiteatro de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Oriente en Santiago de Cuba

En los debates curriculares los actores aprobaron las bases de sistematización propuestas y se efectuó un resumen de las principales necesidades de perfeccionamiento que se debían observar en el orden didáctico, en correspondencia con los resultados del proceso investigativo hasta este momento (indicador 3.1.1.2). Estas fueron las siguientes:

- ✓ Mejorar la vinculación de los estudiantes con el eslabón de base de la profesión durante el proceso formativo.
- ✓ Perfeccionar el desarrollo de habilidades práctico-profesionales vinculadas directamente a las asignaturas del perfil profesional.
- ✓ Incrementar el compromiso socioprofesional.
- ✓ Fortalecer el desarrollo de habilidades científico-investigativas.
- ✓ Fortalecer la formación integral y el liderazgo.
- ✓ Se promovió el debate en torno a los aspectos mencionados.

Sobresalieron las siguientes intervenciones, realizadas por miembros del colectivo docente de la carrera de Licenciatura en Contabilidad y Finanzas:

- ✓ "Es notorio que las dificultades que han emergido en el diagnóstico son profundas y no pueden resolverse solo a través de las asignaturas optativo-electivas y del currículo propio. Es necesario enfrentarlas desde todo el plan de estudio."

- ✓ "En relación con las asignaturas optativas, estas deben adaptarse a las necesidades del territorio. El Plan D no es la mejor solución, el Plan C fue superior. Hay que rescatar los contenidos que fueron eliminados en el Plan D, tales como Macroeconomía, Microeconomía, Marketing, que sustentan el análisis de los procesos contables y financieros y están relacionados con las insuficiencias en su gestión territorial".
- ✓ "En relación con las asignaturas optativas, a veces se ofertan pocas asignaturas, deben concebirse más opciones, según las necesidades del territorio y los intereses de los estudiantes".
- ✓ "Los estudiantes reciben la asignatura de Metodología de la Investigación en el tercer año de la carrera, cuando ya han tenido que realizar múltiples trabajos investigativos, entre ellos el proyecto de curso de la asignatura Práctica Preprofesional II en el segundo año de la carrera. Esto limita su desempeño científico-investigativo."

La consideración de los aspectos expuestos permitió elaborar 53 propuestas de perfeccionamiento curricular, que luego fueron sometidas a aprobación en los debates curriculares socializados (indicador 3.1.2.2). Estas abordan 15 problemas del territorio (indicador 3.1.2.1).

Los planteamientos realizados con anterioridad destacan la necesidad de efectuar debates en los que los actores analicen la correlación entre el plan de estudio vigente y las insuficiencias del territorio, y que bajo la conducción del colectivo docente se adopten decisiones de cómo efectuar la intervención al plan de estudio. En estos debates se discutieron las propuestas de vías para realizar la intervención curricular coparticipativa (indicador 3.1.3.1). Se destacaron las siguientes:

- ✓ "A pesar del carácter interdisciplinar de los problemas, lo primero es asociarlos con las disciplinas del perfil profesional y luego con las asignaturas que las integran."
- ✓ "También debemos considerar los planteamientos realizados en los otros talleres, en relación con que es necesario observar tanto las asignaturas del currículo base, como las del propio y del optativo-electivo."

Es preciso resaltar que en los debates curriculares socializados sobresalió la participación del 93 % de los estudiantes de la carrera, 35 representantes de entidades del territorio y los miembros del colectivo docente (indicador 3.2.1.1).

En relación con los empleadores, en los debates participaron especialistas en Contabilidad y Finanzas y jefes de estos departamentos, que se desempeñan en algunos de los campos de acción de la carrera. Los participantes pertenecen a empresas productoras, comercializadoras y de servicios del territorio; de sectores diversos como la agricultura, la industria, y también representantes de unidades presupuestadas

del territorio, entre ellas la ONAT; así como del sector financiero, representado por directivos y especialistas del Banco de Crédito y Comercio (BANDEC), el Banco Popular de Ahorro (BPA) y la Dirección Provincial de Finanzas del Poder Popular Provincial. Ellos se pronunciaron sobre importantes aspectos.

Luego de concluidos los debates, se resumieron las propuestas realizadas, que fueron aprobadas por todos los actores, en consonancia con los criterios de sistematización expuestos. Las modificaciones aprobadas se exponen en los anexos X y XI, las mismas se relacionan de forma directa con 7 disciplinas de la carrera, 26 asignaturas del currículo base, 3 asignaturas del currículo propio y 17 asignaturas del currículo optativo-electivo (indicadores 3.2.3.1 y 3.2.3.2).

A continuación, se debatió sobre la forma de estructurar las acciones de perfeccionamiento curricular (paso metodológico 3.3.1). Se acordó estructurar las modificaciones aprobadas, para su aplicación en el curso 2013-2014, en 4 asignaturas del perfil profesional: Análisis e Interpretación de Estados Financieros, Práctica Preprofesional III y IV en tercer y cuarto años de la carrera, respectivamente, y la asignatura optativa Contabilidad Bancaria. Todas estas asignaturas pertenecen al currículo base, excepto la asignatura optativa (indicador 3.3.1.1).

Se aprobaron, además, como vías para aplicar las modificaciones aprobadas durante el perfeccionamiento curricular (indicador 3.3.1.2) las siguientes acciones:

- ✓ Modificar el programa de la semana de familiarización de primer año.
- ✓ Participación de los estudiantes de cuarto año de la carrera en la VIII Comprobación Nacional del Control Interno.
- ✓ Vinculación de los estudiantes a empresas productoras durante la impartición de la asignatura Análisis e Interpretación de Estados Financieros.
- ✓ Diseño del programa de la asignatura optativa Contabilidad Bancaria con un enfoque teórico-práctico, que afecta a todas las categorías didácticas. Para lograr lo anterior se hizo un convenio con la Dirección provincial del BPA para la impartición de esta asignatura en sus instalaciones.

Con el objetivo de potenciar mediante estas acciones la sistematización de los vínculos formativos se identificaron los siguientes elementos esenciales (indicador 3.3.2.1): definir los objetivos de cada acción con el consenso de todos los actores, organizar las acciones en función de los objetivos de las asignaturas objeto de intervención curricular y de los presupuestos definidos, observar los beneficios que puede obtener cada uno de los actores en función de su incorporación al proceso, respetar la evaluación sistemática de

estas acciones y documentar las acciones realizadas mediante convenios de colaboración aprobados por las partes.

En relación con la estructura de los vínculos formativos, se plantea realizar su planificación, desarrollo y evaluación de manera coparticipativa (indicador 3.3.2.1).

En estos momentos ya se ha logrado el sostenimiento de estas propuestas con la firma de convenios de colaboración científico-técnica con 31 entidades del territorio, proceso que continúa y respalda el perfeccionamiento curricular (indicador 3.3.2.2).

De este modo, se aplicaron, de forma experimental, 4 de las propuestas de perfeccionamiento (paso metodológico 3.3.3). De estas, 3 pertenecen a asignaturas del currículo base y 1 al currículo optativo-electivo, además de la modificación del programa de la semana de familiarización del primer año, que se cumplimentó con excelentes resultados. Se conoció a través de las encuestas, que como resultado de las actividades realizadas en esta semana se logró incrementar a altos niveles la motivación profesional del 75 % de estos estudiantes.

Para consolidar las acciones de perfeccionamiento curricular (paso metodológico 3.3.4) se intensificó el trabajo metodológico y el seguimiento de las acciones planificadas. Se efectuaron 4 seminarios y 5 talleres de intercambio (indicador 3.3.4.1), se adecuaron las guías de la práctica conjuntamente con los especialistas de las entidades y grupos de auditoría en los que se insertaron los estudiantes. Además, algunos miembros del colectivo docente fueron asignados para la atención directa de estas acciones curriculares y se efectuaron intercambios periódicos con empleadores y estudiantes para evaluar su desarrollo.

En este punto es evidente la integración curricular transformadora de los actores, como manifestación del desarrollo y la conjunción del ejercicio del liderazgo académico del colectivo docente; que es capaz de encauzar la responsabilidad social de todos los actores socioeconómicos hacia el proceso de formación profesional del licenciado en Contabilidad y Finanzas y la gestión curricular de los planes de estudio de la carrera, hasta lograr la realización de una intervención curricular coparticipativa que propicie la sistematización curricular transformadora, elemento indispensable para la preparación de un profesional apto para transformar la gestión contable y financiera del territorio.

3.3.4. Evaluación del plan de acción y resultados

En esta etapa se efectúa en cada ciclo la evaluación de los resultados, a través de la comparación entre el resultado real y el esperado por los actores de los aspectos a valorar, precisados en indicadores. El

cumplimiento de esta etapa permite determinar en qué medida se ha resuelto el problema diagnosticado. Este paso se desarrolla mediante el subproceso de evaluación definido en la metodología de gestión curricular.

3.3.4.1. Subproceso de evaluación

Evaluación de la transformación socioprofesional

En este subproceso el colectivo docente se reúne y acuerda mantener como propuesta de criterios de evaluación integral del proceso los mismos aprobados en el segundo ciclo del proceso de investigación-acción (acción 4.1), ya que la evaluación sistemática se ha realizado a todo lo largo del proceso en la revisión del cumplimiento de los indicadores previstos; e incorporar nuevos criterios de evaluación (indicador 4.1.1.1), que son los siguientes:

- ✓ Valoración de la contribución de estas acciones al desarrollo de los profesionales del territorio que fueron tutores de estudiantes.
- ✓ Repercusión de estas acciones en el desarrollo de la cooperación formativa sinérgica como sustento del proceso de desarrollo socioeconómico endógeno del territorio.

Se decidió realizar la evaluación sistemática a lo largo del experimento pedagógico y luego de manera generalizadora al concluir el mismo. Esto incluyó reuniones sistemáticas realizadas con la participación de los actores en sesiones de coordinación o de rendición de cuentas de las propias entidades o en sesiones de trabajo metodológico en la universidad.

Para efectuar la valoración retributiva de la formación académico-laboral-investigativa (acción 4.2) se celebró una sesión de trabajo en la que se discutieron y aprobaron estos criterios de evaluación (indicador 4.2.1.1) y se incorporaron otros nuevos:

- ✓ Generación de nuevos proyectos de investigación por los miembros del colectivo docente de la carrera en atención a las problemáticas territoriales.
- ✓ Incremento del número de profesionales del territorio incorporados a los mismos.
- ✓ Incremento del número de estudiantes insertados en las acciones de proyectos y programas.
- ✓ Realización de otras actividades de perfeccionamiento que no fueron contempladas con anterioridad.

Al concluir los experimentos se realizaron sesiones de trabajo con el propósito de evaluar los resultados de las acciones efectuadas (indicador 4.2.1.2).

El informe de valoración de los resultados (indicador 4.2.2.1) se presenta en el anexo XII (indicador 4.2.2.2). Durante las prácticas laborales del curso 2013-2014 se modificaron nuevamente las guías para la realización de las prácticas laborales y se precisaron los objetivos, contenidos e indicaciones metodológicas y de organización (pasos metodológicos 4.3.1 y 4.3.2).

Se realizó una profunda labor de preparación a través de seminarios a los estudiantes y tutores de las entidades en las que estos se insertaron. Como promedio, se logró un índice de un tutor por cada dos estudiantes.

En relación con las modificaciones introducidas en la asignatura de Práctica Preprofesional IV, se realizaron las siguientes valoraciones:

✓ "Los estudiantes se comportaron como miembros plenos de los 10 grupos de auditoría en los que se insertaron, mostraron una elevada responsabilidad y autoridad profesional y realizaron una labor relevante en todas las acciones de control en las que participaron."

✓ "Ellos realizaron importantes contribuciones al perfeccionamiento del sistema de control interno en empresas productoras, comercializadoras mayoristas y minoristas de materiales de la construcción en Santiago de Cuba."

Al concluir esta asignatura se conformaron dos tribunales mixtos de evaluación, en los que se insertaron como miembros plenos 19 tutores de los 34 estudiantes. La evaluación se desarrolló a través de sesiones científico-estudiantiles. Se ilustra en la imagen 3.3.4.1.1.



Fig. 3.3.4.1.1. Sesión de evaluación coparticipativa en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Oriente en Santiago de Cuba

En estas sesiones los auditores que fungieron como tutores precisaron los elementos metodológicos y técnico-profesionales de los proyectos de curso y realizaron numerosas intervenciones que permitieron concretar elementos de actualización sobre los temas de los proyectos de curso. En estos intercambios tomaron parte activa miembros del colectivo docente, lo que enriqueció los debates y contribuyó a la actualización de todos los actores. Además, permitió el desarrollo de las habilidades de exposición, explicación y argumentación por parte de los estudiantes, como sustento de su preparación para desempeñarse con un rol gestor en esa realidad territorial.

Como resultado de las modificaciones introducidas en esta asignatura, los estudiantes se vincularon con este campo de acción y con la profesión de auditor, lo que permitió que 15 estudiantes de la carrera dieran su disposición para insertarse en un curso de habilitación como auditores. Esta capacitación se efectuó por los representantes de la Contraloría Provincial de la República, de Santiago, de conjunto con profesores universitarios. Por primera vez en la carrera, se logra una actividad de este tipo, que contribuye de forma directa a la solución de las dificultades existentes en el territorio con el control interno, pues en años anteriores estas acciones se efectuaban en quinto año, de forma emergente.

Los resultados de las restantes modificaciones aplicadas, que aún se encuentran en ejecución, son evaluados por los actores como fructíferos por el impacto retributivo de las mismas.

Se realizaron dos acciones de retroalimentación (indicador 4.3.1.1) y se identificaron limitaciones (indicador 4.3.1.2); como resultado de estas acciones se precisaron elementos, para lograr una mayor integración del proceso formativo a la práctica profesional. En este sentido, se destacan los siguientes criterios manifestados por los actores:

- ✓ "Es realmente importante lo que hemos logrado con la aplicación de la metodología, pues ahora las actividades que deben realizar los estudiantes se deciden con las empresas a las que se vinculan; así, cuando los estudiantes llegan a las empresas, conocen primero el proceso productivo, lo que permite que luego sean capaces de identificar los hechos económicos que procesan la Contabilidad y las Finanzas."
- ✓ "Es muy importante la actualización de los convenios."

Asimismo, se adoptaron como acuerdos en el proceso de valoración de resultados incrementar el número de Unidades Docentes y Entidades Laborales de Base, así como categorizar a nuevos profesionales del territorio y firmar convenios con otras entidades (indicador 4.3.2.2).

Se ha generado también un nuevo proyecto de investigación por parte de los miembros del colectivo docente, en atención a las problemáticas territoriales en los campos de acción de la profesión; por consiguiente, ya en el año 2014 se tienen dos proyectos de investigación, lo que se explica a continuación:

Por primera vez se presentó y aprobó un proyecto de investigación dirigido al sector financiero, el mismo se titula *Perfeccionamiento de la actividad bancaria en entidades seleccionadas de la provincia de Santiago de Cuba* y está integrado por 12 investigadores; de estos, siete son de las entidades bancarias del territorio. Este contempla la realización de las acciones previstas de forma conjunta por los miembros del colectivo docente y los representantes de las entidades bancarias. Además de la incorporación en calidad de investigadores a 37 estudiantes organizados en siete grupos científico-estudiantiles. Estos grupos elaborarán trabajos científicos que serán presentados en el fórum científico-estudiantil de la carrera. Estas acciones se encuentran en ejecución.

Además, se mantiene el proyecto de *Perfeccionamiento de la contabilidad, los costos y las finanzas en empresas industriales y agropecuarias de Santiago de Cuba*. En este participan 24 profesores de la Universidad de Oriente, 28 profesionales del territorio y 47 estudiantes.

Lo expresado contribuye a la solución de las insuficiencias diagnosticadas en esta investigación. A través de la ejecución de estos proyectos se plantea consolidar la integración curricular transformadora con las empresas y entidades del territorio para coadyuvar con la transformación de su gestión contable y financiera. En este mismo sentido, en el curso 2013-2014 se incluyó en el fórum científico-estudiantil de la carrera una comisión sobre el perfeccionamiento del plan de estudio. En esta comisión los estudiantes, con una elevada motivación, presentaron 11 ponencias en las cuales realizaron propuestas concretas para perfeccionar el plan de estudio, las que también han sido consideradas en el proceso de perfeccionamiento. A través de las acciones realizadas se manifestó el consenso de los actores en relación con la contribución a las modificaciones realizadas al plan de estudio de la carrera y a la mejora de la gestión socioprofesional territorial, como génesis de su transformación.

CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO III

Los resultados obtenidos con la aplicación y valoración parcial de la metodología para la gestión curricular de carreras universitarias en correspondencia con las necesidades del desarrollo territorial, en la carrera de Licenciatura en Contabilidad y Finanzas de la Universidad de Oriente corroboran la factibilidad de su empleo como sustento metodológico por todos los colectivos docentes que, conscientes de su rol como agentes socioeconómicos y en virtud de su liderazgo académico, dirijan su accionar a favorecer los

procesos de desarrollo endógeno en sus contextos de actuación, a través de las sinergias generadas en el ámbito territorial por el carácter coparticipativo de su labor científico-académica y metodológica.

Esto posibilita la orientación pertinente hacia el territorio de los procesos universitarios y la respuesta comprometida de sus actores, al implicarse con pleno sentido de su responsabilidad social en el perfeccionamiento de los planes de estudio y del proceso de formación del profesional, como garantía del progreso de sus entidades y del alcance de la meta del desarrollo.

Lo expuesto evidencia que si las potencialidades existentes en los colectivos docentes universitarios son encauzadas a través de las categorías planteadas en el modelo teórico propuesto, que se concretan a través del instrumento aplicado, estos colectivos son capaces de maniobrar, con elevado sentido de la responsabilidad socioprofesional, sus planes y programas de estudio y aprovechar de forma plena las opciones de flexibilidad vigentes en los actuales planes de estudio de la educación superior cubana; lo cual redundará en la conjunción de voluntades territoriales para lograr la formación de profesionales preparados para desempeñarse de forma gestora en la sociedad y alcanzar la transformación socioprofesional.

CONCLUSIONES GENERALES

Los resultados obtenidos a través del desarrollo de este proceso de investigación evidencian el alcance del objetivo trazado, habiéndose demostrado que:

- ✓ La caracterización epistemológica del objeto y el campo, así como su caracterización histórica, revelaron los aspectos teóricos y metodológicos que es preciso observar para concretar la formación de un profesional capaz de ejercer un rol transformador en el proceso de desarrollo endógeno territorial y evidenciaron sus insuficiencias; por lo cual se patentiza la necesidad de buscar un proceder más efectivo y sistemático para acercar la gestión de los planes de estudio universitarios al eslabón de base de la profesión e integrar a los actores socioeconómicos territoriales a la misma.
- ✓ La universidad, como agente imprescindible en el proceso de desarrollo endógeno, puede gestar en atención a su responsabilidad social, procesos coparticipativos, liderados por sus colectivos docentes, que coadyuven al desarrollo socioeconómico territorial, al convertir sus procesos en escenarios capaces de encauzar, responder e incorporar las necesidades de los actores del territorio en función de objetivos consensuados.
- ✓ El modelo pedagógico propuesto concibe el logro de una integración curricular transformadora, a través de la cual se expresan en unidad dialéctica el ejercicio integrador del liderazgo académico en el contexto socioformativo y la actuación social responsable del profesional. Lo anterior contribuye al desarrollo de un proceso de gestión curricular inclusivo, con carácter coparticipativo, promovido por cada colectivo docente y apoyado en la metodología elaborada; además, fomenta el aprovechamiento de las potencialidades de cada territorio para encauzar su desarrollo socioeconómico, al propiciar la unidad de sus representantes; lo cual favorece el desarrollo de iniciativas locales de carácter socioprofesional que contribuyan a la mejora de su gestión socioeconómica.
- ✓ La metodología para la gestión curricular de carreras universitarias facilita la contextualización de los planes de estudio universitarios y la respuesta efectiva a las demandas territoriales de índole socioprofesional, lo que influye en la formación de profesionales comprometidos con los problemas territoriales y capaces de actuar para transformarlos. De ahí que se convierte en un instrumento imprescindible para sustentar el trabajo metodológico que realizan los colectivos docentes universitarios y es susceptible de ser generalizada, ya que permite el aprovechamiento de las opciones de flexibilidad que contienen los actuales planes de estudio y el cumplimiento de la misión de la universidad cubana como abanderada de las transformaciones en el proceso del perfeccionamiento del modelo económico cubano.

- ✓ Las evidencias obtenidas de la aplicación de los resultados de esta investigación dan cuenta del incremento del compromiso socioprofesional y de la responsabilidad social del colectivo docente, los estudiantes y los empleadores; así como de la disminución de las insuficiencias detectadas en relación con el desempeño profesional de estudiantes y egresados.
- ✓ La gestión curricular desarrollada según la metodología expuesta, que se ha construido sobre el modelo pedagógico referido en este informe de investigación y que fue aplicada a través de un proceso de investigación-acción, permitió la determinación de las principales insuficiencias en la gestión contable y financiera territorial y la contribución decisiva de los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Contabilidad y Finanzas en la solución de las mismas. De igual forma, dinamizó el trabajo metodológico de la carrera y elevó el liderazgo del colectivo docente con la realización de 31 actividades metodológicas en las que participaron representantes de 35 entidades del territorio y el 93 % de los estudiantes de la carrera; lo que generó sinergias en la actuación de los actores socioeconómicos en este escenario y promovió la institucionalización de los vínculos coparticipativos mediante la firma de 39 convenios de colaboración entre la carrera y entidades del territorio; lo cual ha sido reconocido por los mismos actores y avala el impacto de la propuesta.
- ✓ Se perfeccionó el plan de estudio de la carrera con la incorporación en el curso 2013-2014 de 17 nuevas asignaturas optativas; igualmente, se aprobaron modificaciones a 26 asignaturas del currículo base y a 3 asignaturas del currículo propio.

RECOMENDACIONES

Al reconocer los aportes que se pueden generar a partir de la iniciativa de un colectivo docente comprometido con la transformación de un proceso universitario que favorezca el desarrollo socioeconómico endógeno territorial, se constata el aporte teórico y la significación práctica de esta investigación y se pretende incentivar a otros actores a continuar la misma y enriquecerla con nuevas contribuciones; pues este campo está en constante transformación.

A partir de lo expuesto, se recomienda a la Comisión Nacional de Carrera de la Licenciatura en Contabilidad y Finanzas lo siguiente:

- ✓ Generalizar esta propuesta a todos los Centros de Educación Superior del país para facilitar el aprovechamiento de las opciones de flexibilidad del nuevo plan de estudio y lograr una mayor contribución de la enseñanza superior cubana al proceso de desarrollo socioeconómico endógeno territorial.
- ✓ Proponer al Ministerio de Educación Superior su generalización a toda la comunidad universitaria cubana.
- ✓ Asumir la coparticipación como elemento esencial del proceso de gestión curricular universitaria, para perfeccionar el proceso de formación del profesional y propiciar la contribución decisiva desde el proceso de formación de los estudiantes universitarios a la mejora de las problemáticas territoriales.

Desde el punto de vista investigativo se recomienda:

- ✓ Continuar profundizando en el proceso de gestión curricular de carreras universitarias, de manera que el mismo se atempere a las tendencias del incremento de la flexibilidad en la educación superior cubana.
- ✓ Investigar los enfoques que permitan a las universidades elevar sus indicadores de excelencia a través de la gestión curricular.

Bibliografía

1. Acuña, P. (2010). *Vinculación Universidad–Sector Productivo*. Recuperado de http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res087/txt7.htm
2. Addine, F. (2006). *Modo de actuación profesional pedagógico. De la teoría a la práctica*. La Habana: Editorial Academia.
3. Almaguer, A. (2012). *Diccionario de Contabilidad y Auditoría*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
4. Álvarez de Mon, S. (1998). *La empresa humanista y competitiva*. España: Ediciones Deusto S.A.
5. Álvarez de Zayas, C. (1999). *Didáctica. La escuela en la vida*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
6. Álvarez de Zayas, R. M. (1997). *Hacia un currículum integral y contextualizado*. La Habana: Editorial Academia.
7. Ander-Egg, E. (2001). *Métodos y Técnicas de la Investigación Social*. España: Editorial Humanitas.
8. Arango, O. y Maldonado, P. (2010). *Desarrollo endógeno y Globalización*. Recuperado de <http://rcci.net/globalizacion/2010/endogeno.pdf>
9. Arbesú, M. I. (1993). *La educación en Cuba*. Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco, México: Signum Editores S.A.
10. Asociación Nacional de Economistas y Contadores de Cuba [ANEC]. (Santiago de Cuba). (2010-2013). *Informes Asambleas de Balance* [Archivo de datos]. Santiago de Cuba.
11. Asociación Nacional de Economistas y Contadores de Cuba [ANEC]. (2012, 2013). *Actas de talleres con egresados* [Archivo de datos]. Santiago de Cuba.
12. Avendaño, W. y Parada-Trujillo, A. (enero-abril, 2013). El currículo en la sociedad del conocimiento. *Educación y Educadores*. 16(1), 159-174. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2006/3080>
13. Bass, B. (1981). *Stogdill's Handbook of Leadership: A Survey of Theory and Research*. New York: Free Press.

14. Benavides, L. (2008). ¿Hacia dónde va la educación? [Archivo de datos]. *AZ Revista de Educación y Cultura*, I(14), 42-53.
15. Bass, B. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. New York: Free Press.
16. Baxter, E. (2004). El proceso de investigación en la metodología cualitativa. El enfoque participativo y la investigación-acción. En *Metodología de la Investigación Educativa* (pp. 100-113). La Habana: Editorial de Ciencias Médicas.
17. Becerra, A. y Pino J. (2005). Evolución del concepto de desarrollo e implicaciones en el ámbito territorial: experiencia desde Cuba. *Revista Economía, Sociedad y Territorio*, V(17), 85-119.
18. Becerra, F. (2009). *El Vínculo universidad-empresa y su papel en el desarrollo regional y local* [Archivo de datos]. Cienfuegos, Cuba: Universidad de Cienfuegos.
19. Bernabeu, M. (2009). *Estudio sobre innovación educativa en universidades catalanas mediante el aprendizaje basado en problemas y en proyectos*. Recuperado de <http://www.tesisenred.net/handle/10803/5062>
20. Bernal, H. y Rivera, B. (2011). Responsabilidad social universitaria: Aportes para el análisis de un concepto. *Revista Pensamiento Universitario*, 21, 7-19. Recuperado de <http://www.youblisher.com/p/130708-Pensamiento-Universitario-N-21/>
21. Berton, G. (2009). Apreciaciones conceptuales del término 'Desarrollo'. *Revista Huellas* 13, 192-203. Recuperado de <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/huellas/n13a08berton.pdf>.
22. Blanco, A. (2005). *Psicología de los grupos*. Madrid: Prentice Hall.
23. Blanco, M., Facenda, M. y González, R. (febrero, 2014). La concepción del trabajo metodológico en el programa de cambio de la nueva universidad de la Isla de la Juventud. En *Universidad 2014. IX Taller Internacional de Pedagogía de la Educación Superior*. Ponencia PED 053, La Habana. Cuba.
24. Blanco, R. (2006). El sistema de perfeccionamiento empresarial. En R. Sánchez Noda (comp.). *Economía Política de la Construcción del Socialismo* (pp.338-369). La Habana: Editorial Félix Varela.
25. Boffil, S. y Reyes, R. (2008). La nueva universidad y el gobierno en la construcción de un complejo de actores para el desarrollo local en Yaguajay. *Revista Cubana de Educación Superior*, XXVIII(3), 137-147.
26. Boisier, S. (1998). Conocimiento y gestión territorial en la globalización. En *III Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y la Administración Pública*. Madrid, España.

27. Boisier, S (1999). *¿Y si el desarrollo fuese una emergencia sistémica?* [Material entregado en el Diplomado para facilitadores del Desarrollo Económico Local, Trabajo Docente y Desarrollo Humano, febrero 2003]. La Habana: Universidad de la Habana, Cátedra UNESCO-Desarrollo Humano Sostenible.
28. Boisier S. (2001). Desarrollo (local): ¿de qué estamos hablando? En A. Vázquez Barquero, y O. Madoery (comp.). *Transformaciones Globales, Instituciones y Políticas de Desarrollo Social* (pp. 48-74). Rosario, Argentina: Editorial: Homo Sapiens.
29. Cáceres, A. (2011). *Superación profesional de posgrado en la atención primaria de salud. Una estrategia didáctica para la modificación de comportamientos y conductas a favor de estilos de vida saludables*. (Tesis de Doctorado). Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.
30. Campillo, M., Sáez, J. y Del Cerro, F. (2012). *El estudio de la práctica y la formación de los profesionales: un reto a las universidades*. Recuperado de <http://www.um.es/ead/reddusc/6>
31. Campistrous, L. y Rizo, C. (2004). Indicadores e investigación educativa. En *Metodología de la Investigación Educativa* (pp. 77-97). La Habana: Editorial Ciencias Médicas.
32. Cantón, J. (2000). *Historia de Cuba*. La Habana: Editorial SI-MAR S.A.
33. Carletta, I. (octubre, 2013). Eficacia simbólica y Liderazgo: el caso de Cristina Fernández de Kirchner. Ponencia presentada en *II Congreso de Comunicación Política y Estrategias de Campaña*. Toluca, México. Recuperado de <http://www.alice-comunicacionpolitica.com/files/ponencias/332-F5236bf413321379319617-ponencia-1.pdf>
34. Casales, J. C. (2007). *Psicología Social*. La Habana: Editorial Félix Varela.
35. Castellanos, A., Hernández, H. y Sosa, A. (2013). Cambios e innovación en los procesos de formación académica en Ciencias de la Educación Superior: una mirada a la experiencia desde concepciones contemporáneas. *Revista Cubana de Educación Superior*, 2012, 5-29.
36. Clímaco, J. (2012). Antecedentes del proceso de planeación estratégica como fundamentos para el logro de un desarrollo endógeno sustentable desde la universidad. *Humanidades Médicas*, 12(3), 464–486.
37. Clímaco, J. y Machado, E., (2012). Tratamiento conceptual acerca de la relación desarrollo endógeno y universidad. *Humanidades Médicas*, 12(3), 360–370.
38. Coll, C. (1992). *Psicología y Currículum*. México: Paidós.

39. Colunga, S., García, J. y Machado, M. (2013). La tutoría universitaria. Experiencias obtenidas en la Universidad de Camagüey. *Revista Cubana de Educación Superior*, 2010-2011, 235-252.
40. Cordourier, C. (2008). Educación para la participación ciudadana. *AZ Revista de Educación y Cultura*, 1(08), 38-41. Recuperado de <http://educacionyculturaaz.com/017/17-AZENERO2009.pdf>
41. Corona (ed.). (2010) *Innovación ante la sociedad del conocimiento. Disciplinas y enfoques*. México DF: Plaza y Valdés
42. Cortón, B. (2008). *La sistematización como método para la validación de los resultados científicos de las investigaciones educativas*. [Archivo de datos]. Santiago de Cuba: ISP Frank País García.
43. Cruz, S. y Fuentes González, H. (1998): *El Modelo de Actuación Profesional: una propuesta viable para el diseño curricular de la educación superior*. Santiago de Cuba: Universidad de Oriente, Centro de Estudios de Educación Superior. Manuel F. Gran.
44. Cruz, M. y Lezcano, A. (2011). La responsabilidad social empresarial del Licenciado en Contabilidad y Finanzas y su papel en la formación de profesionales competentes. *Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales*, 7, 65-74. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/cccss/12/cblg.htm>
45. Cruz, S. y Fuentes González, H. (1998). *El Modelo de Actuación Profesional: una propuesta viable para el diseño curricular de la educación superior*. Santiago de Cuba: Universidad de Oriente, Centro de Estudios de Educación Superior Manuela F. Gran.
46. Cuba. Consejo Superior de Universidades. (1962). *La reforma de la Educación superior en Cuba* [Colección Documentos]. La Habana, Cuba.
47. Cuba. Ministerio de Educación Superior [MES]. (1977). *Resolución Ministerial No. 57 de 1977*. La Habana.
48. Cuba. Ministerio de Educación Superior [MES]. (1977). *Resolución Ministerial No. 95 de 1977*. La Habana.
49. Cuba. Ministerio de Educación Superior [MES]. (1979). *Resolución 220/79. Reglamento para el Trabajo Docente y Metodológico de la Educación Superior*. La Habana.
50. Cuba. Ministerio de Educación Superior [MES]. (1981). *Resolución Ministerial No. 101 de 1981*. La Habana.

51. Cuba. Ministerio de Educación Superior [MES]. (1987). *Documento Base para la Elaboración de los Planes de Estudio C*. La Habana.
52. Cuba. Ministerio de Educación Superior [MES]. (1988). *Resolución No. 188/88. Reglamento del trabajo docente y metodológico*. La Habana.
53. Cuba. Ministerio de Educación Superior [MES]. (1991). *Resolución No. 269/91. Reglamento del trabajo docente y metodológico*. La Habana.
54. Cuba. Ministerio de Educación Superior [MES]. (1999). *Plan de Estudio C Carrera de Licenciatura en Contabilidad y Finanzas* [Archivo de datos]. La Habana.
55. Cuba. Ministerio de Educación Superior [MES]. (2003). *Documento Base para la elaboración de los Planes de Estudio D de la educación superior cubana*. [Archivo de datos]. La Habana.
56. Cuba. Ministerio de Educación Superior [MES]. (2006). *Plan de Estudio D Carrera de Licenciatura en Contabilidad y Finanzas* [Archivo de datos]. La Habana.
57. Cuba. Ministerio de Educación Superior [MES]. (2007). *Resolución 210/2007. Reglamento para el trabajo docente y metodológico en la educación superior* [Archivo de datos]. La Habana.
58. Cuba. Ministerio de Educación Superior [MES]. (2010). *Dictamen 145/2010* [Archivo de datos]. La Habana.
59. Cuba. Ministerio de Educación Superior [MES]. (2012). *Dictamen 200/2012*. [Archivo de datos]. La Habana.
60. Cuba. Ministerio de Educación Superior [MES]. (30 de agosto, 2013). *Perfeccionamiento del sistema de gestión del proceso de formación integral de los estudiantes universitarios en el eslabón de base*. La Habana: Editorial Universitaria Félix Varela.
61. Cuba. Oficina Nacional de Estadística e Información [ONEI]. (2012). *Anuario Estadístico de la provincia de Santiago de Cuba*. La Habana, Cuba.
62. Cuba. Partido Comunista de Cuba [PCC]. (1975). *Tesis y Resoluciones. Primer Congreso del PCC*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
63. Cuba. Partido Comunista de Cuba [PCC]. (1981). *Documentos y Discursos del II Congreso del PCC*. La Habana: Editora Política.

64. Cuba. Partido Comunista de Cuba [PCC]. (2011). *Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución*. La Habana, Cuba.
65. Cuenca, R. (2011). *Dinámica curricular de la formación laboral del profesional*. (Tesis de Doctorado). Universidad de Oriente, Centro de Estudios de Educación Superior Manuel F. Gran. Santiago de Cuba.
66. De Armas, R. y Espi, N. (2007). *El sistema de educación superior de la República de Cuba* [Archivo de datos]. Cuba: Junta de Acreditación Nacional, Ministerio de Educación Superior.
67. De Camelo, M. (2010). Implementación de competencias en educación. Caso Universidad Cooperativa de Colombia. *Revista Cooperativismo y Desarrollo*, 18(97), 168-172.
68. De Franco, A. (2003) *A revolução do local. Globalização, glocalização, localização*. Brasil: Editorial de Cultura.
69. De Hernández, Z. (2011). Diseño de una estrategia de formación permanente para los docentes de la enseñanza técnico-profesional en Venezuela sustentado en un modelo pedagógico del desarrollo endógeno. *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 2(2), 61-68.
70. Del Pino, J. (2001a). El debate: una herramienta para nuestro trabajo. En Z. Matos Columbié (comp.). *Motivación y orientación profesional*, 127-145. La Habana: Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.
71. Del Pino, J. (2001b). *El Desafío de proyectar la vida*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
72. Del Pino, J. (2004). Proyectos y planes de vida: un verdadero desafío para la juventud. En *Temas de introducción a la formación pedagógica*, 116-129. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
73. Delfino, G. y Zubieta, E. (2010). Participación política: concepto y modalidades. *Anuario de investigaciones*, 17, 211-220.
74. Delgado, L. (septiembre-diciembre, 2005). El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales. *Revista Española de Pedagogía*, 232, 367-388. Recuperado de <http://educacionyculturaaz.com/017/17-AZENERO2009.pdf>
75. Díaz Barriga, F. (1996). *Metodología del diseño curricular para la Educación Superior*. México: Editorial Trilla.
76. Díaz Barriga, F. (2002). *Evaluación de la Pertinencia Curricular*. México: Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica.

77. Díaz Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 1(1), 37-57.
78. Díaz Villa, M. (1998). *La formación académica y la práctica pedagógica*. Colombia: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior [ICFES].
79. Díaz Villa, M. (2002). *Flexibilidad y Educación Superior en Colombia*. Colombia: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior [ICFES].
80. Díaz Villa, M. (2007a). *Lectura crítica de la flexibilidad* (Vol. 1). *La educación superior frente a los retos de la flexibilidad*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.
81. Díaz Villa, M. (2007b). Reforma curricular: elementos para el estudio de sus tensiones. En R. Angulo & B. Orozco (comps.). *Alternativas metodológicas de intervención curricular en la Educación Superior* (pp.63-90). México D. F: Plaza y Valdés.
82. Díaz Villa, M. (2009). *La gestión formativa para la investigación en las instituciones de educación superior*. (Tesis de Doctorado). Universidad de Oriente, Centro de Estudios de Educación Superior Manuel F. Gran. Santiago de Cuba.
83. Díaz Villa, M. (2012). Currículum: debates actuales. Trazos desde América Latina. *[Con]textos*, 2(8), 21-33.
84. Díaz Villa, M., y Nieto, L. M. (2012). *Del concepto de innovación*. *[Con]textos*, 1(4), 39-53.
85. Didriksson, A. (2010). La construcción curricular: innovación, flexibilidad y competencias. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 10(2), 29-52. Recuperado de <http://www.iesalc.unesco.org.ve/ess/index.php/ess/article/download/346/289>
86. Dirección Provincial de Trabajo y Seguridad Social (Santiago de Cuba, Cuba). (2009-2013). *Actas de ubicación de egresados de la carrera de Licenciatura en Contabilidad y Finanzas, años 2009-2013*. Santiago de Cuba.
87. Dueñas, L. y García E. (agosto–octubre, 2012). El estudio de la cultura de participación, aproximación a la demarcación del concepto. *Razón y Palabra*, 80, 113-125. Recuperado de http://www.razonypalabra.org.mx/N/N80/M80/07_DuenasGarcia_M80.pdf
88. Duncan, W. y Nelson, S. (septiembre–diciembre, 2005). Una revisión del liderazgo educativo. *Revista Española de Pedagogía*, 232, 389-406.

89. Echevarría, H., Horrutiner, P. y Mondeja, G. (2006). *El modelo de formación para la elaboración de la cuarta generación de planes y programas de estudio de la educación superior cubana*. Cuba: Ministerio de Educación Superior.
90. Elliott, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. España: Ediciones Morata.
91. Espinosa, E. (2012). *Estrategia docente para potenciar el valor responsabilidad social en los estudiantes de la carrera de Contabilidad y Finanzas del CUM Guamá*. (Tesis de Maestría). Universidad de Oriente, Centro de Estudios de Educación Superior Manuel F. Gran. Santiago de Cuba, Cuba.
92. Estrabao, A. (2002). *Modelo para la gestión de los procesos de pertinencia e impacto en facultades universitarias en la Universidad de Oriente*. (Tesis de Doctorado). Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.
93. Fernández, H. (2013). *Programa de administración financiera*. Recuperado de www.econ.uba.ar/.../plan97/.../programa_adm_financinan
94. Fernández Rius, L. (2005). *Pensando en la Personalidad*. La Habana: Editorial Félix Varela.
95. Fernández Sanfiel, I.M. (2012). *La formación ambiental del estudiante en la carrera de psicología desde el proceso de extensión universitaria*. (Tesis de Doctorado). Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García. Santiago de Cuba.
96. Fuentes González, H. (1998). *Modelo holístico configuracional de la didáctica de la educación superior* [Monografía]. Santiago de Cuba: Universidad de Oriente, Centro de Estudios de Educación Superior Manuel F. Gran.
97. Fuentes González, H. (1999). *Dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje* [Monografía]. Santiago de Cuba: Universidad de Oriente, Centro de Estudios de Educación Superior Manuel F. Gran.
98. Fuentes González, H. (2001a). *Didáctica de la Educación Superior*. Colombia: Editorial INPAHU.
99. Fuentes González, H. (2001b). *Estrategia para la Gestión de los procesos, en las instituciones de Educación Superior*. Santiago de Cuba: Universidad de Oriente, Centro de Estudios de Educación Superior Manuel F. Gran.
100. Fuentes González, H. (2002). *Curso de pedagogía y currículo* [Archivo de datos]. Colombia: Universidad de Cundinamarca. Facultad de Educación.

101. Fuentes González, H. (2006). *El proceso de la investigación cualitativa. El método de la investigación-acción*. Santiago de Cuba: Universidad de Oriente, Centro de Estudios de Educación Superior Manuel F. Gran.
102. Fuentes González, H. y Álvarez, I. (1994). *Conferencias de Diseño Curricular*. Santiago de Cuba: Universidad de Oriente, Centro de Estudios de Educación Superior Manuel F. Gran.
103. Fuentes González, H. y Álvarez, I. (1998). *Dinámica del proceso docente educativo en la Educación Superior*. Santiago de Cuba: Universidad de Oriente, Centro de Estudios de Educación Superior.
104. Fuentes González, H. y Álvarez, I. (2000). *Didáctica de la Educación Superior*. Santiago de Cuba: Universidad de Oriente, Centro de Estudios de Educación Superior Manuel F. Gran.
105. Fuentes González, H. y Álvarez, I. (2001). *Modelo Holístico Configuracional de la Didáctica de la Educación Superior*. Santiago de Cuba: Universidad de Oriente, Centro de Estudios de Educación Superior Manuel F. Gran.
106. Fuentes González, H. y Álvarez, I. (2002). *Gestión y calidad en la Educación Superior*. Santiago de Cuba: Universidad de Oriente, Centro de Estudios de Educación Superior Manuel F. Gran.
107. Fuentes González, H., Matos, E. y Cruz, S. (2004). *La diversidad en el proceso de investigación científica reto actual en la formación de investigadores* [Archivo de datos]. Santiago de Cuba: Universidad de Oriente. Centro de Estudios de Educación Superior. Manuel F. Gran.
108. Fuentes González, 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*. Santiago de Cuba: Ediciones UO.
109. Garay, M. (2010). Comunicación y liderazgo: sin comunicación no hay líder. *Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*, X(33), 61-72.
110. García, G. y Caballero, E. (2004). *Didáctica: Teoría y práctica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
111. Gibbons, M. (2007). *Pertinencia de la Educación Superior en el siglo XXI*. París: UNESCO.
112. Glazman, R. y Figueroa, M. (1981). *Panorama sobre desarrollo curricular en teoría, planificación y evaluación curricular*. México: UNAM.

113. Gómez, F. (2012). *La formación profesional: Una apuesta al futuro*. Recuperado de <http://www.psicopedagogia.com/formacion-profesional>
114. Gómez, G., Pérez, J. y García, C. (2006). El período especial: posibilidades de la estrategia y la política. En R. Sánchez Noda (comp.). *Economía Política de la Construcción del Socialismo* (pp.231-262). La Habana: Editorial Félix Varela.
115. Gómez, G., Blanco, R., Velunza, M., García, C. y Suárez, J. (2006) ¿Cambios formales o transformaciones económicas sustanciales? En R. Sánchez Noda (comp.). *Economía Política de la Construcción del Socialismo* (pp.263-337). La Habana: Editorial Félix Varela.
116. Gómez, J. (2004). *La capacitación para el liderazgo de directivos educacionales: un modelo para su perfeccionamiento*. (Tesis de Doctorado). Universidad de Oriente, Centro de Estudios de Educación Superior Manuel F. Gran. Santiago de Cuba, Cuba.
117. González Fontes, R. (2009). *Síntesis para el Premio Anual de Economía Raúl León Torras. La Gestión del Desarrollo Local en Cuba. Una Propuesta metodológica* [Archivo de datos]. Camagüey: Asociación Nacional de Economistas de Cuba.
118. González Fontes, R., De Dios, A., Gonzáles, I., Perón, E., Pérez, M., Montejo, R. (2000). *Procedimiento para el trabajo de las Comisiones Técnicas en la elaboración de la planificación estratégica de la provincia de Camagüey* [Archivo de datos]. Camagüey, Cuba: Centro de Estudios de Dirección Empresarial y Territorial.
119. González Fontes, R., De Dios, A., González, I., Perón, E., Pérez, M. y Montejo, R. (2001). *Resultados de la aplicación de la dirección por objetivos en la provincia de Camagüey* [Archivo de datos]. Camagüey, Cuba: Centro de Estudios de Dirección Empresarial y Territorial.
120. González Fontes, R., Martínez, A., y Véliz, R. (2002a). La gestión del desarrollo regional en Cuba. Un enfoque desde la endogeneidad. *Economía, Sociedad y Territorio*, 3(12), 593–620
121. González Fontes, R., De Dios, A., González, I., Perón, E., Pérez, M., Montejo, R. (2002b). *Estrategia general de desarrollo de la provincia de Camagüey* [Archivo de datos]. Camagüey, Cuba: Centro de Estudios de Dirección Empresarial y Territorial.
122. González Maura, V. (1994). *Motivación Profesional y Personalidad*. Sucre, Bolivia: La Plata.

123. González Maura, V. (1998). La orientación profesional en la educación superior. *Revista Cubana de Educación Superior*, XVIII(3), 13-28.
124. González Maura, V. (1999). *La orientación profesional en la educación superior. Una alternativa teórico-metodológica para su instrumentación en los centros universitarios* [Archivo de datos]. La Habana: Universidad de La Habana, CEPES.
125. González Serna, D. (2001). *Teoría de la motivación y práctica profesional*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
126. González, E. y De Cambra, J. (2004). Desarrollo humano, cultura y participación social. En P. Linares y Y. Rivero (coord.) *La participación, diálogo y debate en el contexto cubano*, 87-96. La Habana: Centro de la investigación y el desarrollo de la cultura cubana Juan Marinello.
127. Guízar, R. (2008). *Desarrollo organizacional* (3ª ed.). México: Mc Graw Hill.
128. Guzón, A. (comp.). (2006). *El desarrollo local en Cuba. Retos y perspectivas*. La Habana: Editorial Academia.
129. Guzón, A. (2011). *Desarrollo local y contexto actual* [Archivo de datos]. Cuba: Centro de Estudio para el Desarrollo Local [CEDEL].
130. Hernández, C. (2012). *La ecología y la contabilidad. Causas en los cambios de los planes de Estudio en Contabilidad y Finanzas*. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos32/ecologia-y-contabilidad/ecologia-y-contabilidad.shtml>
131. Hernández, H. (2008). La Universidad como actor del desarrollo local y el desarrollo humano sustentable. *Revista Futuros*, 20(VI), 137-156. Recuperado de http://www.revistafuturos.info/futuros20/univ_social.htm
132. Hernández, M., Azorín, M. C., Hernández, V. y Águila, Y. (2012). Los actores sociales y su rol ante los procesos del desarrollo sostenible a nivel local. *Revista Ideas*, 6(12), 1988-2483. Recuperado de ideas.repec.org
133. Hernández, Y. (2011). *Gestión Formativa Didáctico-Profesional del Docente Universitario*. (Tesis de Doctorado). Universidad de Oriente, Centro de Estudios de Educación Superior Manuel F. Gran. Santiago de Cuba.

134. Herrera, F. y Pérez, M. (2004). El trabajo en equipo como objetivo y método en la formación del profesional. *Revista Cubana de Educación Superior*, XXIV(1), 91.
135. Horruitiner, P. (1995). *Fundamentos del Diseño Curricular en la Educación Superior Cubana* [Monografía]. Santiago de Cuba: Universidad de Oriente, Centro de Estudios de Educación Superior Manuel F. Gran.
136. Horruitiner, P. (1999). La Formación de Profesionales en la Educación Superior Cubana. Situación actual y Perspectiva. *Revista Educación Universitaria*, 2, 52-61.
137. Horruitiner, P. (2000). El Modelo Curricular en la Educación Superior Cubana. En *II Convención Internacional en Universidad 2000*. La Habana: Editorial Félix Varela.
138. Horruitiner, P. (2007). El proceso de formación. Sus características en la universidad cubana: el modelo de formación. *Revista Pedagogía Universitaria*, XII(4), 13-48.
139. Horruitiner, P. (2008). *La universidad cubana: el modelo de formación*. La Habana: Editorial Félix Varela.
140. Horruitiner, P. (2009). *La universidad latinoamericana en la época actual: tendencias, retos y propuestas innovadoras*. Cuba: Editorial Educación Cubana.
141. Ianfrancesco, G. (1998). *Gestión curricular. Problemática y perspectivas*. Colombia: Libros & Libros S.A.
142. Ianfrancesco, G. M. (2003). *Nuevos fundamentos para la transformación curricular – a propósito de los estándares*. Bogotá: Editorial Magisterio.
143. Ianfrancesco, G. (2008). La evaluación integral de los aprendizajes desde la perspectiva de la escuela transformadora. *Revista Internacional Magisterio*, 35, 60-67.
144. Iglesias, A. (18-21 de octubre, 2005). Legitimidad, eficacia y participación: la gestión pública en procesos de cambio. Ponencia presentada en el *X Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública*. Santiago de Chile, Chile.
145. Iñigo Bajos, E. (2000). *La formación de profesionales: una perspectiva desde el mundo del trabajo*. (Tesis de Doctorado). Universidad de La Habana. La Habana, Cuba.

146. Iñigo Bajos, E. y Rodríguez Cunill, R. L. (2004). *Las tendencias, transformaciones y reformas de los Sistemas de Educación Superior en el mundo. Análisis del período 2001-2003*. La Habana: Universidad de La Habana, Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior [CEPES].
147. Iñiguez, L. y Ravenet, M. (2008). Heterogeneidad Territorial y desarrollo local. Reflexiones sobre el contexto cubano. En A. Guzón (comp.) *Desarrollo local en Cuba: Retos y perspectivas* [Archivo de datos] (p.77-92).
148. Jiménez Vega, M. P. (2003). *La formación de valores ético-profesionales en los estudiantes de la licenciatura en Contabilidad y Finanzas de la Universidad de Ciego de Ávila. La responsabilidad social empresarial del licenciado en Contabilidad y Finanzas*. (Tesis de Doctorado). Universidad de Oriente, Centro de Estudios de Educación Superior Manuel F. Gran. Santiago de Cuba.
149. Jorge, F. (2007). *Comunicación Científica*. La Habana: Ministerio de Educación Superior, Editorial Universitaria.
150. Katz, D. y Kahn, R. (2005). Características que definen a las organizaciones sociales. En *Selección de lecturas de psicología organizacional II*, 211-238. Santiago de Cuba: Prograf.
151. Kemmis, S. (1988). *El curriculum: más allá de la Teoría de la Reproducción*. Madrid: Ediciones Morata.
152. Kotter, J. (2000). *Qué hacen los líderes*. Barcelona: Ediciones Gestión S.A.
153. Lamas, J. (septiembre–diciembre, 2005). El liderazgo del profesorado en las organizaciones educativas: Temáticas para su análisis e investigación. *Revista Española de Pedagogía*, 232, 471-490. Recuperado de <http://revistadepedagogia.org/2007060262/vol.-lxiii-2005/n%C2%BA-232-septiembre-diciembre-2005/el-liderazgo-del-profesorado-en-las-organizaciones-educativas-tematicas-para-su-analisis-e-investigacion.html>
154. León García, J. J. (2012). *Nuevos roles y desafíos para el desarrollo de la ciencia contable*. Recuperado de <http://www.gestiopolis.com/recursos/documentos/fulldocs/fin/ciecontab.htm>
155. Litwin, E. (2012). *Currículo universitario. Debates y perspectivas*. Recuperado de <http://asesoriapedagogica.ffyb.uba.ar/?q=curr-culo-universitatio-debates-y-perspectivas>
156. Llanes, A. (2013). *Estrategia didáctica para el desarrollo de la habilidad registrar hechos económicos en la especialidad contabilidad*. (Tesis de Doctorado). Universidad de Ciencias Pedagógicas José Martí. Camagüey, Cuba.

157. López, C. A. (2007). *El concepto de Democracia y Participación*. Recuperado de <http://flacsoandes.org/dspace/bitstream/10469/1314/1/01.%20El%20concepto%20de%20Democracia%20y%20Participaci%C3%B3n...%20Carlos%20Alberto%20L%C3%B3pez%20Olivera.pdf>
158. López, J. V. (febrero, 2014). Fundamentos didácticos y curriculares del proceso pedagógico. Experiencias en la universidad cubana. En *Universidad 2014. IX Taller Internacional de Pedagogía de la Educación Superior*. Ponencia PED 026, La Habana. Cuba.
159. López Noguero, F. (2007). *Metodología participativa en la Enseñanza Universitaria*. Colección Universitaria. Madrid: Editorial Narcea.
160. Maciel de Olivera, C. (2003). La investigación–acción como estrategia de aprendizaje en la formación inicial del profesorado. *Revista Iberoamericana de educación*, 33, 91-109.
161. Malagón, L. (2006). La vinculación universidad sociedad desde una perspectiva social. *Revista Educación y Educadores*, 9(2), 79-93. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83490210>
162. Marchioni, M. (2001). *Organización y desarrollo de la comunidad*. España: Editorial Tenerife.
163. Marchioni, M. (2002). *Cambio social y participación*. España: Editorial Tenerife.
164. Marjal, C. (2009). *Estrategia didáctica para la sistematización del contenido profesional en el proceso docente educativo de las carreras universitarias*. (Tesis de Doctorado). Universidad de Oriente, Centro de Estudios de Educación Superior Manuel F. Gran. Santiago de Cuba.
165. Martín, E. (1989). Algunas ideas sobre las perspectivas de la educación superior cubana. *Revista Cubana de Educación Superior*, IX(1), 107-119.
166. Martínez Gil, L., Alemán, P. y Tristá, B. (2013). Aproximación a un sistema de gestión de la relación universidad–empresa. *Revista Cubana de Educación Superior*, 2010-2011, 143-159.
167. Martínez Llantada, M. (2006). Los métodos de investigación educacional: lo cuantitativo y lo cualitativo. En *Metodología de la investigación Educacional. Desafíos y polémicas actuales* (2da ed.) (pp.110-140). La Habana: ECIMED.
168. Martínez, M. (1996). *Comportamiento humano*. México: Editorial Trillas.
169. Martínez Ferrer, Z. (12 de febrero, 1982). Calidad y algo más. Entrevista a Fernando Vecino Alegret Ministro de Educación Superior. *Bohemia*, 7, p.8-11.

170. Massin, R. M. y Castillo, C. (2007). Las bases para un cambio curricular en la escuela cubana. Posibles soluciones desde lo metodológico. En *Congreso de Pedagogía 2007*. Ponencia 156, La Habana, Cuba.
171. Mayo, E. (2004). *Critical evaluations in business and management*. London: Ed. John Cunninghamm Wood, Michel C. Wood.
172. Medina, L. M. (2006). La responsabilidad social de la empresa. En *X Congreso Anual de la Academia de Ciencias Administrativas A.C. (ACACIA)*. San Luis Potosí: Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
173. Mejías, C. y Arrechavaleta, N. (2013). Impactos Sociales de los vínculos de las instituciones universitarias territoriales con el territorio en los municipios de Gibara, Rafael Freyre y Urbano Noris. Período 2004-2010. *Revista Cubana de Educación Superior, 2010-2011*, 95-116.
174. Méndez, J. y Lloret, M. (2008). *Elementos para la planificación territorial en Cuba*. Recuperado de <http://club.telepolis.com/elierrm/elierr.htm>
175. Mestre Gómez, U. (2004). *Hacia una concepción curricular en base a la lógica esencial de la profesión* [Archivo de datos]. Colombia: Mures.
176. Milán, M. R. (2001). *Establecimiento de un modelo didáctico para la evaluación dentro del proceso docente educativo*. (Tesis de Doctorado). Universidad de Oriente. Santiago de Cuba, Cuba.
177. Misino, M. F. (2013). *Los límites de la participación: por qué se hace, cómo se desarrolla y qué impacto tiene sobre el sistema político*. Recuperado de <http://www.aecpa.es/uploads/files/modules/congress/11/papers/894.docx>
178. Moldes, J. (2004). *La capacitación para el liderazgo de directivos educacionales: un modelo para su perfeccionamiento*. (Tesis de Doctorado). Universidad de Oriente. Santiago de Cuba, Cuba.
179. Montero, I. M. (2011). *Estrategia didáctica para el desarrollo del modo de actuar construir del arquitecto*. (Tesis de Doctorado). Centro de Estudios de Ciencias de la Educación Enrique José Varona. Universidad de Camagüey. Camagüey, Cuba.
180. Montoya, J. (2005) *Contextualización de la cultura en los currículos de las carreras pedagógicas*. (Tesis de Doctorado). Instituto Superior de Ciencias Pedagógicas Frank País García. Santiago de Cuba.
181. Monzón, R. D. (2011). Desarrollo endógeno en una localidad de Cienfuegos, Cuba. *Observatorio Iberoamericano del Desarrollo Local y la Economía Social*, 10(6), 176-194. Recuperado de

<http://ideas.repec.org/a/erv/oidles/y2011i105.html>

182. Morales, M. (2006). *Contribución al desarrollo local sostenible desde un enfoque multidimensional*. (Tesis de Doctorado). Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.
183. Morell, A. I. (2011). *Legitimidad, eficacia y participación: la gestión pública en procesos de cambio*. Disponible en <http://cdim.esap.edu.co/BancoMedios/Documentos%20PDF/la%20gesti%C3%B3n%20p%C3%ABlica%20en%20procesos%20de%20cambio.pdf>
184. Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Unesco.
185. Moscovici, M., (1991). *Psicología Social. Influencia y cambio de actitudes. Individuos y grupos* (2da ed.). España: Ediciones Paidós.
186. Motero, C. (1995). *Demandas educativas de los nuevos estilos de gestión. Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, Boletín 36. Santiago de Chile: UNESCO.
187. Moya, R., Rodríguez, V. y Batista, S. (2001). La gestión del colectivo pedagógico en la determinación y contextualización del contenido. *Revista Cubana de Educación Superior*, XXI(2), 71-79.
188. Moliner, M. (2001). *Diccionario de uso del español* (2da edición electrónica, versión 2.0.). Madrid: Editorial Gredos.
189. Munilla, F. J. (1996). *Elaboración de una metodología para la formación de habilidades profesionales a través de la Disciplina Principal Integradora de la Carrera de Contabilidad y Finanzas. En el ejemplo de la asignatura terminal de dicha disciplina*. (Tesis de Doctorado). Universidad de Oriente Centro de Estudios de Educación Superior Manuel F. Gran. Santiago de Cuba.
190. Musa, J. (1997). *Modelo para la Concepción y Desarrollo de Universidades de Carácter Territorial*. (Tesis de Doctorado). Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.
191. Nápoles Sayous, N. (2007). *Gestión de la calidad para la ciencia y la innovación tecnológica en la universidad cubana actual*. (Tesis de Doctorado). Universidad de Oriente, Centro de Estudios de Educación Superior. Manuel F. Gran. Santiago de Cuba.
192. Narváez, M., Fernández, G. y Senior, A. (2008). El desarrollo local sobre la base de la asociatividad empresarial. *Revista Opción*, 27(57), 75-92.

193. Núñez Jover, J. (2008). Conocimiento y Sociedad: pensando en el desarrollo. En *Reflexiones sobre Ciencia, Tecnología y Sociedad* (pp. 145-148). La Habana: Editorial de Ciencias Médicas.
194. Núñez Jover, J., Armas Marrero, I., Alcázar Quiñones, A y Figueroa Alfonso, G. (julio-diciembre, 2013). Educación superior, innovación y desarrollo local: experiencias en Cuba. *Revista Universidad de La Habana*, 276, 137-162.
195. Numa, M. (2011). *Dinámica estadístico-profesional en las carreras de perfil humanístico*. (Tesis de Doctorado). Universidad de Oriente, Centro de Estudios de Educación Superior Manuel F. Gran. Santiago de Cuba.
196. Cuenca, R. (2011). *Dinámica curricular de la formación laboral del profesional*. (Tesis de Doctorado). Universidad de Oriente, Centro de Estudios de Educación Superior Manuel F. Gran. Santiago de Cuba.
197. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (18-22 de noviembre, 1996). *Informe final de la Conferencia Regional Políticas y Estrategias para la transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Hacia una nueva Educación Superior*. La Habana: Editorial CRESALC/UNESCO.
198. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (1998). *Declaración mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción y Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm 1998.
199. Ortiz, L. (2001). El liderazgo educacional: un imperativo en la dirección de la escuela en la actualidad. *Revista Iberoamericana Contexto y Educación*, 16(64), 141-152.
200. Ortiz, A. (2001): *Las competencias profesionales del ingeniero mecánico. Una alternativa de diseño curricular*. (Tesis de Doctorado). Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.
201. Pansza, M. (1993). *Pedagogía y Curriculum*. México: Ediciones Gernika.
202. Pérez, C. (2004). *La universidad en el nuevo paradigma: formar para la vida en la sociedad del conocimiento*. Recuperado de <http://www.carlotaperez.org>
203. Pérez Rangel, M (2005), *Instrumento para la definición de Políticas de Desarrollo Local* (Tesis de Doctorado). Universidad de Camagüey. Camagüey, Cuba.

204. Pérez, I. y Núñez, J. L. (2009). Educación Superior y desarrollo económico social en Cuba: a propósito de la "Tercera Misión". *Revista Humanidades Médicas*, 9(1), 55-67. Recuperado de <http://scielo.php?script=sciarttext&pid=S1727-8120>. ISSN1727-8129
205. Ponce, R. (2003). *Manejo de la resistencia al cambio*. Recuperado de http://www.gestiopolis.com/dirgp/adm/gestion_del_cambio/gestion_del_cambio_1.htm
206. Porto, N. y Castromán, J. (2006). Responsabilidad social: un análisis de la situación actual en México y España. *Contaduría y Administración*, 220, 67-87.
207. Quintero, B. (febrero, 2014). Las prácticas profesionales como proceso educativo vinculado a la función social de la universidad. En *Universidad 2014. IX Taller Internacional de Pedagogía de la Educación Superior*. Ponencia PED 290, La Habana, Cuba.
208. Ramírez, M. P. y García, M. (2010). *La Alianza Universidad-Empresa-Estado: una estrategia para promover innovación*. Recuperado de <http://journal.ean.edu.co/index.php/Revista/article/viewArticle/340>
209. Rangel, E., Estrabao, A, Díaz, J. (2012). *Formación sociocomunitaria del estudiante universitario venezolano*. España: Editorial Académica Española.
210. Rivero, E., Hidalgo, E. y Alonso, L. (febrero, 2014). Estrategia de gestión de calidad para la formación integral de los profesionales: una perspectiva desde el mundo del trabajo. En *Universidad 2014. XII Taller La Educación superior y sus perspectivas*. Ponencia PER 087, La Habana, Cuba.
211. Rodríguez Guerrero, L. (25 de septiembre de 2014). En busca de la excelencia. *Granma*, p. 4.
212. Rodríguez, J. L. (1990). Aspectos económicos del proceso de rectificación. *Revista Cuba Socialista*, 44, 76-86.
213. Rondón, A. R. (2009). *Estrategia de orientación profesional para la sistematización de la motivación profesional en la formación integral del estudiante universitario*. (Tesis de Doctorado). Universidad de Oriente, Centro de Estudios de Educación Superior. Manuel F. Gran. Santiago de Cuba.
214. Rubio, P. y Martínez, J. (2012). La acción tutorial desde la perspectiva de los alumnos de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. *Perfiles educativos*, 34(138), 28-45.
215. Rubio, J. y Rodríguez, I. (febrero, 2014). El desempeño profesional y la gestión del conocimiento: desafíos de la educación superior. En *Universidad 2014. XII Taller La Educación superior y sus perspectivas*. Ponencia PER 098, La Habana, Cuba.

216. Ruíz, D. (2010). *La formación de valores profesionales en el estudiante de la carrera de Licenciatura en Contabilidad y Finanzas a través de la actividad investigativo laboral*. (Tesis de Doctorado). Universidad de Oriente, Centro de Estudios de Educación Superior Manuel F. Gran. Santiago de Cuba.
217. Ruiz Echevarría, H., Horrutiner S. y Mondeja González, P. (2006.) *El modelo de formación para la elaboración de la cuarta generación de planes y programas de estudio de la educación superior cubana*. La Habana: Ministerio de Educación Superior.
218. Sacristán, G. y Pérez, A. (1991). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
219. Sacristán, G. y Pérez, A. (2000). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
220. Salas, N. (2013). *Fundamentos teóricos para orientar la gestión universitaria de proyectos al desarrollo local*. Sancti Spíritus, Cuba: Universidad José Martí. Recuperado de <http://infociencia.idict.cu/infociencia/article/view/71>
221. Sánchez, Á. (2006). *Modelo de gestión de la empresarialidad en el proceso de formación del profesional universitario*. (Tesis de Doctorado). Universidad de Camagüey, Centro de Estudios de Ciencias de la Educación Enrique José Varona. Camagüey, Cuba.
222. Sánchez Noda, R. (2006). Proceso de rectificación de errores y tendencias negativas. En *Economía Política de la Construcción del Socialismo* (p.226-230). La Habana: Editorial Félix Varela.
223. Sanz, J. (2005). Apuntes metodológicos, teóricos y prácticos para el análisis de la participación social en contextos de diversidad cultural. *Puntos de Vista: Cuadernos del Observatorio de las Migraciones y la Convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid (oMci)*, 2, 23–48.
224. Silva, F. (1993). Resultado del perfeccionamiento en los planes de estudio C de las ciencias técnicas en Cuba. *Revista Cubana de Educación Superior*, 13(2), 145-159.
225. Soto, G. (enero-marzo, 2011). El liderazgo académico del profesor universitario ante las actuales transformaciones en la educación superior cubana. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 1, 77.
226. Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Ediciones Morata.
227. Suárez, C., Del Toro, M. y Vincent, M. (1999). *Fundamentos psicológicos del Proceso docente-educativo* [Archivo de datos]. Santiago de Cuba: Universidad de Oriente, Centro de Estudios de Educación Superior Manuel F. Gran.

228. Tabares, L., Cárdenas, O. y Blanco, M. (enero-abril, 2013). El trabajo de la universidad de La Habana, su impacto en el ámbito social y en el desarrollo local. *Revista Cubana de Educación Superior*, 1, 102-112.
229. Torres, M. y Álvarez de Zayas, C. (1993). El perfeccionamiento de la Educación Superior Cubana. Sus tendencias actuales. *Revista Cubana de Educación Superior*, 13(2), 111-115.
230. Trelles, I., Valdés, M., Rodríguez, M. y Moreno, J. (2011). Responsabilidad social de la universidad y su papel en el desarrollo sostenible. *Revista Universidad de La Habana*, 272, 166-179.
231. Tünnermann, C. (2003). *El desarrollo endógeno, humano y sustentable*. Recuperado de <http://www.ni.elnuevodiario.com.ni/archivo/2003/marzo/05-marzo2003/opinion/opinion3.html>
232. Tünnermann, C. (enero-marzo, 2009). La educación superior necesaria para el siglo XXI. *Revista Temas*, 57, 45.
233. Universidad Autónoma de México. (2012). *Mapa Curricular Licenciatura en Contabilidad y Finanzas*. Recuperado de https://www.dgae.unam.mx/planes/f_contad/Sua-contad.pdf
234. Universidad Chile. (2012). *Práctica profesional. Aprendiendo a caminar en el mundo laboral*. Recuperado de www.noticias.universia.cl/en-ortada/noticia/2010/12/24
235. Universidad Continental Perú. (2013). *Contabilidad y Finanzas. Plan de estudios*. Recuperado de <http://www.universidad.continental.edu.pe>
236. Universidad de Granada (España). (2013). *Grado en Administración y Dirección de Empresas*. Recuperado de <http://grados.ugr.es/empresas>
237. Universidad de Granada (España). (2013). *Plan de Estudios, Grado en Gestión y Administración Pública*. Recuperado de <http://grados.ugr.es/administracion/pages/infoacademica/estudios>
238. Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Facultad de Ciencias Contables y Finanzas Corporativas. (2012). *Plan Curricular 1995 y 2006*. Recuperado de www.uigv.edu.pe/facultades/ccontables
239. Universidad Internacional Garcilaso de la Vega [UIGV]. (2013). *Plan Curricular, Ciencias contables y finanzas corporativas 1995 y 2006*. Recuperado de www.uigv.edu.pe/facultades/ccontables
240. Universidad de Oriente. Departamento de Contabilidad y Finanzas. (2013) *Informe de Acreditación de la carrera de Licenciatura en Contabilidad y Finanzas*. Santiago de Cuba, Cuba.

241. Universidad de Oriente. Departamento de Contabilidad y Finanzas. (2010-2011, 2011-2012, 2012-2013, 2013-2014). *Plan de Trabajo Metodológico cursos 2010-2011, 2011-2012, 2012-2013, 2013-2014*. Santiago de Cuba.
242. Universidad de Sevilla. (2013). *Contabilidad y finanzas. Plan de estudios*. Recuperado de http://www.us.es/estudios/grados/plan_161?p=7
243. Universidad Tecnológica de Panamá. (2013). *Guías y Formatos para el Diseño de Planes y Programas de Estudio*. Recuperado de www.utp.ac.pa/guias-y-formatos-para-el-diseno-de-planes
244. Valera, R. (2003). *Metodología para la evaluación de planes y programas de estudios de carreras universitarias*. (Tesis de Doctorado). Universidad de Oriente, Centro de Estudios de Educación Superior. Manuel F. Gran. Santiago de Cuba.
245. Vales, M., Domínguez, M. C., Herrera, V. y Cudeiro, Y. (2012). Los actores sociales y su rol ante los procesos del desarrollo sostenible a nivel local. *Observatorio Iberoamericano del Desarrollo Local y la Economía Social*, 12. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/oidles/12/vdhc.pdf>
246. Vallaey, F. (2008). Responsabilidad social universitaria: una nueva filosofía de gestión ética e inteligente para las universidades. *Educación Superior y Sociedad*, 2, 191-220.
247. Vallaey, F., De La Cruz C. y Sasia P. (2009). *Responsabilidad social universitaria: manual de primeros pasos*, México: McGraw Hill.
248. Vallaey, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, V(12), 124-141. Recuperado de <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/439>
249. Varela Fernández, L. (2003). *Propuesta de competencias profesionales para los estudiantes de la carrera de Contabilidad y Finanzas*. Las Tunas, Cuba: Centro Universitario Vladimir I. Lenin. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/01/lvf.htm>
250. Vázquez, A. (2000). Desarrollo endógeno y Globalización. *Revista EURE*, XXVI(79), 47-65.
251. Vázquez, A. (2009). *Desarrollo, Redes e Innovación. Lecciones sobre desarrollo endógeno*. Madrid: Editorial Pirámide.
252. Vecino Alegret, F. (11 de enero, 1985). *Síntesis del informe de rendición de cuentas del Ministerio de Educación Superior*. Granma, p.2.

253. Vecino Alegret, F. (1986). *Algunas tendencias en el desarrollo de la Educación Superior en Cuba*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
254. Vecino Alegret, F. (1997). La educación superior en Cuba. Historia, actualidad y perspectiva. *Revista Cubana de Educación Superior*, XVII(1), 1661-181.
255. Vecino Alegret, F. (2002). La Educación Superior Cubana en la búsqueda de la excelencia. *Revista Cubana de Educación Superior*, XXII(1), 3-14.
256. Vega, A. (1997). *Gestión y desarrollo estratégico de las Universidades de Matanzas y Camagüey*. (Tesis de Doctorado). Universidad de Camagüey. Camagüey, Cuba.
257. Vega, J.F. (2005). *La evaluación del desarrollo profesional de los jóvenes egresados cubanos ante los nuevos retos del mundo de trabajo*. (Tesis de Doctorado). Universidad de La Habana. La Habana.
258. Vega, J.F., Iñigo, E., Delgado, Y. y Humaran, Y. (febrero, 2014). Correspondencia entre la formación y el desempeño laboral de los graduados universitarios cubanos (2004-2010). En *Universidad 2014. XII Taller La Educación superior y sus perspectivas*. Ponencia PER 086, La Habana, Cuba.
259. Vela Valdés, J. (2008). La nueva Universidad: Necesidad histórica. [Conferencia de apertura]. En *Universidad, 2008*. La Habana.
260. Verrier, R. (marzo-abril, 2002). Economía de la Educación: La formación del Contador en Cuba a partir de los cambios en la economía. *Revista El economista de Cuba*, 3, 32-39.
261. 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. Santiago de Cuba.
262. Vygotsky, L. S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Editorial Científico-Técnica.
263. Zabalza, M. A. (1-23 de junio, 2003). Curriculum universitario innovador ¿Nuevos Planes de estudio en moldes y costumbres viejas? En *Tercera Jornada de Formación de Coordinadores PE*, España: Universidad Politécnica de Valencia.

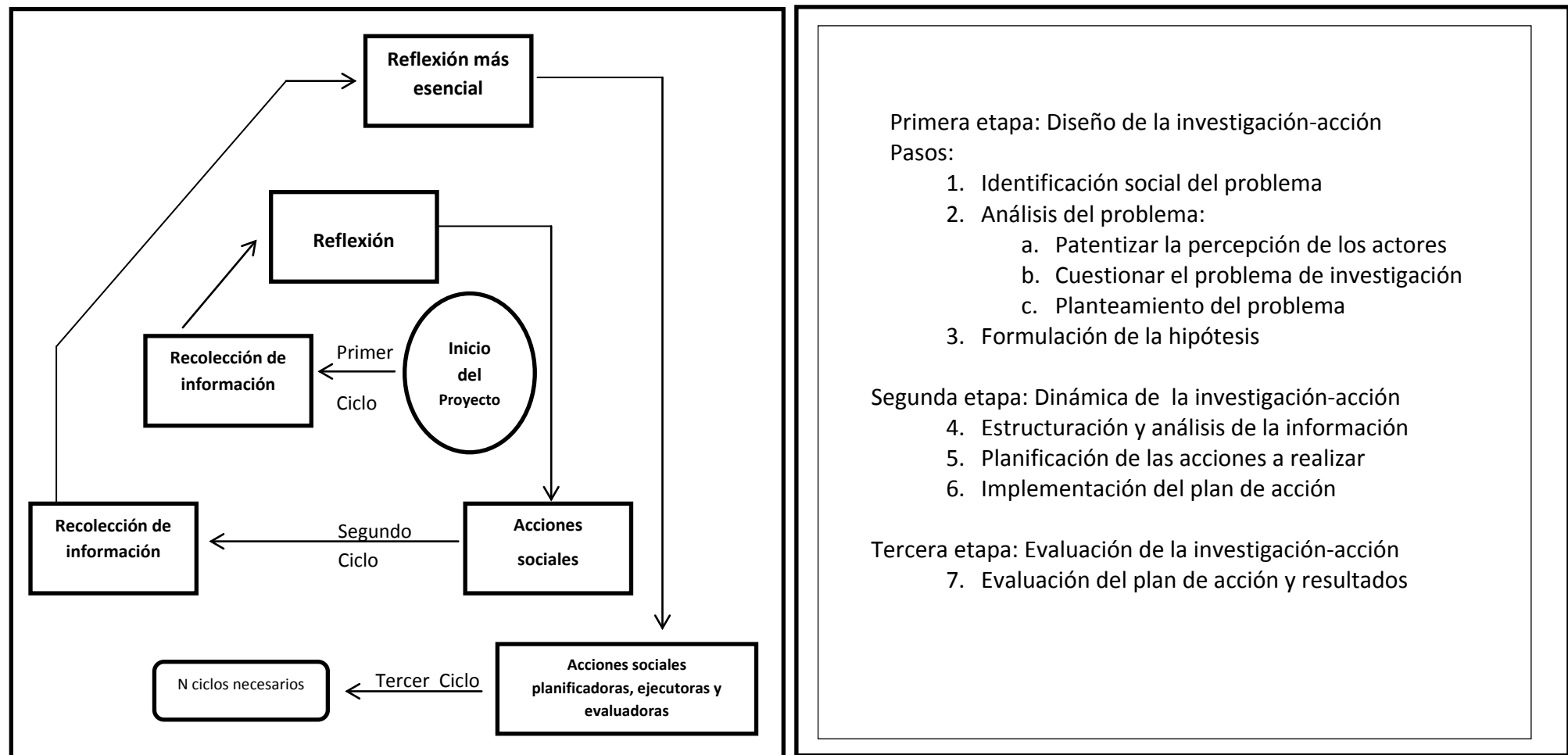


Fig. 3.1. El proceso de investigación-acción. Etapas y metodología para su desarrollo

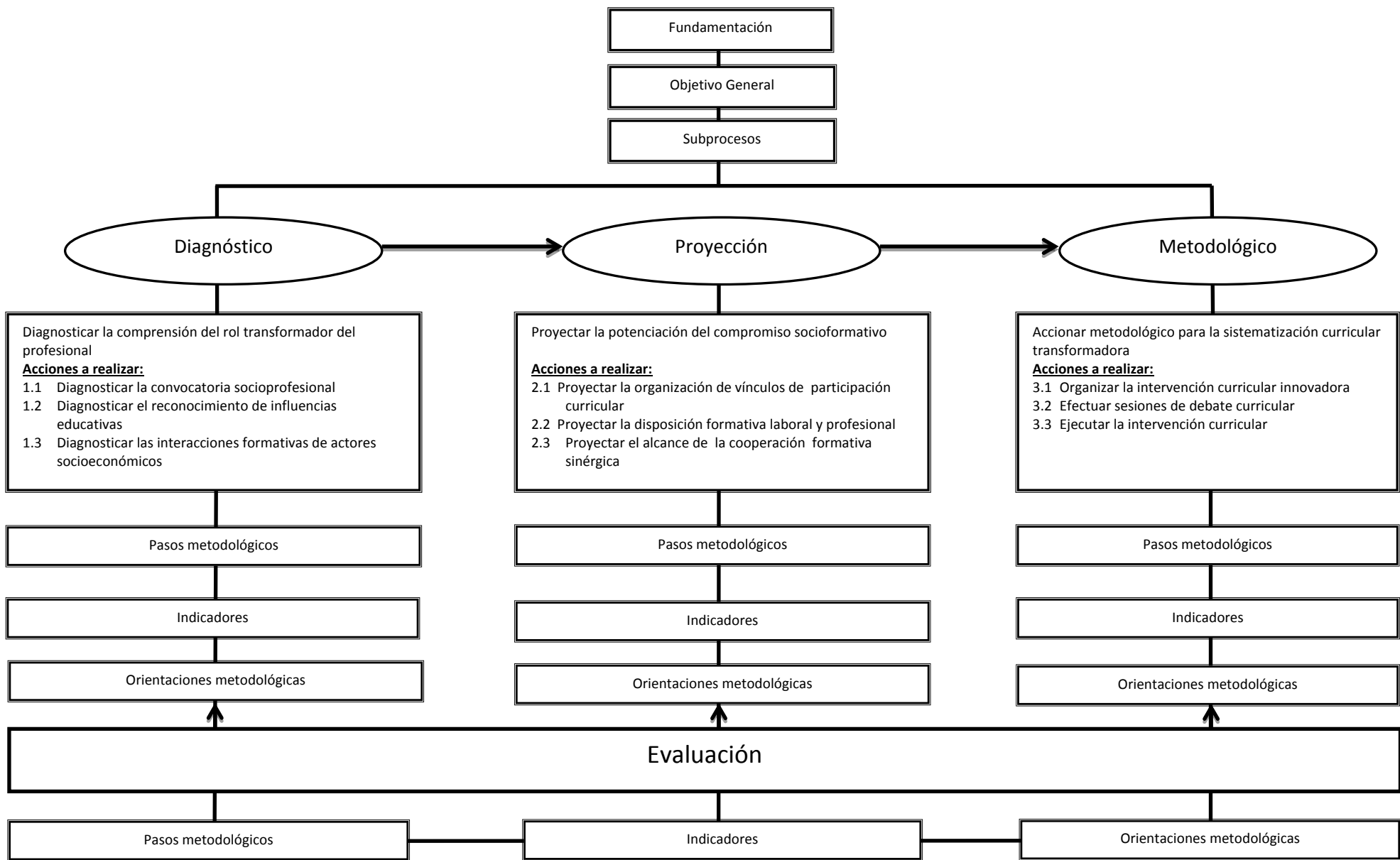


Fig. 2.3.1.1. Estructura de la metodología para la gestión curricular de carreras universitarias en correspondencia con las necesidades del desarrollo territorial

Anexo I: Encuesta a estudiantes

Objetivo: Explorar las opiniones que tienen los estudiantes acerca de su formación profesional y de aspectos que requieren ser diagnosticados para lograr el perfeccionamiento del plan de estudio de la carrera de Licenciatura en Contabilidad y Finanzas y propiciar que los estudiantes y egresados sean capaces de desempeñarse con un rol gestor en el proceso de desarrollo socioeconómico de la provincia Santiago de Cuba.

Estimado estudiante:

El colectivo docente de la carrera de Licenciatura en Contabilidad y Finanzas de la Universidad de Oriente se encuentra inmerso en un proceso de perfeccionamiento del plan de estudio, para lograr que nuestros estudiantes y graduados respondan de forma más plena a las necesidades del desarrollo socioeconómico de la provincia de Santiago de Cuba. Para el alcance de este objetivo es imprescindible conocer sus opiniones sobre la práctica preprofesional que ha realizado, por lo que le solicitamos que responda la siguiente encuesta y le agradecemos su colaboración.

1-Fecha. Sexo. Centro donde realizó la práctica preprofesional. Municipio. Curso. Año Académico.

2-¿El lugar donde usted realizó la práctica fue asignado por la facultad? Sí___ No___

Si respondió No; por favor, explique cuál fue la vía empleada para su ubicación.

3-Considerando una escala del 1 al 5, donde 1 es el valor mínimo y 5 el máximo, responda:

	Aspectos a valorar respecto a la práctica preprofesional	1	2	3	4	5
A	Existió orientación y organización para la realización de la práctica laboral					
B	Conoce usted cuáles son los objetivos de esta práctica preprofesional					
C	Atención profesional recibida en la entidad donde la realizó					
D	Preparación de los tutores de la entidad en la que se insertó para conducirlo en el alcance de los objetivos trazados					
E	En la entidad se le asignaron tareas profesionales de responsabilidad					
F	Atención que recibió de los profesores					
G	Adquirió nuevos conocimientos profesionales					
H	Consolidó los conocimientos profesionales que tenía					
I	Contribuyó a elevar su motivación por la profesión					
J	Contribuyó a desarrollar sus habilidades profesionales					
K	Contribuyó a fortalecer sus valores humanos y ético-profesionales					
L	Le permitió familiarizarse con resoluciones contables y financieras					
M	Le permitió conocer el Banco de problemas de la entidad					
Ñ	Durante el desarrollo de la práctica participó en la solución de algún problema profesional relacionado con la Contabilidad y las Finanzas					
N	Valoración general de su nivel de satisfacción con la práctica realizada					

4-¿Considera que la práctica preprofesional se puede organizar de una forma más efectiva? Sí___ No___.

Si respondió Sí; por favor, explique los aspectos fundamentales que considera que deberían perfeccionarse.

5-Explique los tres aprendizajes más importantes que adquirió durante la práctica en relación con el modelo del profesional de la carrera.

6-Se dio cuenta durante el desarrollo de la práctica de que carecía de algún conocimiento que era necesario para la realización de la misma.

7-¿Durante sus estudios universitarios ha participado en alguna investigación científica relacionada con un problema de índole contable o financiera en una entidad del territorio?

6-Mencione los principales problemas de índole contable y financiera existentes en la entidad en la que usted realizó la práctica preprofesional.

7-Expresa qué papel desempeña la entidad en la que realizó la práctica en el sistema empresarial territorial.

Principales resultados arrojados por esta encuesta

Se encuestó a los estudiantes de la carrera durante los cursos 2010-2011, 2011-2012 y 2012-2013 al concluir sus períodos de práctica laboral; además, con estos mismos alumnos se realizaron talleres de intercambio durante los dos últimos cursos. Estas técnicas se dirigieron a toda la población estudiantil, pero por diversos motivos el porcentaje real de estudiantes a los que se les aplicó estos instrumentos fue del 97% de la matrícula total. Para procesar estas encuestas se empleó la estadística descriptiva, pues en este caso se realizó un censo a la población objeto de estudio, calculándose los porcentajes que son considerados parámetros y generalmente aceptados como índices analíticos en el estudio de la población.

Las encuestas realizadas durante los cursos 2010-2011 y 2011-2012 permitieron conocer que:

-Los estudiantes de la carrera muestran desconocimiento del plan de estudio, en sentido general, y, de forma particular, del modelo del profesional, que es su documento central (93 %).

-A pesar de que para la realización de sus prácticas laborales se insertan en entidades productoras, comercializadoras, de servicios y/o presupuestadas, el 53 % de los encuestados no asocia los hechos económicos que ocurren en dichas entidades con el objeto de trabajo de la profesión. Esto determina que no sean capaces de reconocer problemas profesionales.

-El 82 % de los estudiantes evidencian desconocimiento del entorno empresarial.

-El 45 % de los estudiantes de cuarto año, el 26 % de los de tercer año, el 64 % de los de segundo año y el 63 % de los del primer año de la carrera respondieron que durante las prácticas laborales no habían contribuido con la solución de ningún problema relacionado con la profesión, elemento que hace cuestionable la calidad de la formación de los modos de actuación de los contadores financieros, y limita el desarrollo de su sentido de pertenencia y compromiso socioprofesional. Este aspecto también fue cuestionado por los empleadores.

-En sentido general, los estudiantes plantean que la práctica en las empresas es muy diferente a lo que abordan en clases, y que las guías de las prácticas laborales son muy extensas, lo que los obliga a ir a las empresas a recaudar información para elaborar el proyecto de curso y limita su incorporación a la gestión contable y financiera de estas entidades (79 %).

-El 58 % aduce que la forma en que las prácticas se realizan no les permite adquirir habilidades profesionales, no se relacionan con resoluciones contables y financieras y no incrementan su motivación hacia la profesión.

-El 86 % manifiesta que no ha participado en investigaciones científicas relacionadas con problemas contables y financieros en las entidades del territorio durante el proceso de formación profesional.

Los resultados de las encuestas aplicadas en el curso 2012-2013 evidencian resultados superiores derivados de la aplicación de la metodología para la gestión curricular de carreras universitarias en correspondencia con las necesidades del desarrollo socioeconómico territorial. En este sentido, constituyen mayoría los estudiantes que saben identificar problemas profesionales y dominan el contenido del modelo del profesional (81 %), también se eleva la cantidad de estudiantes que se vincularon a los bancos de problemas de las entidades del territorio (72 %), y los que contribuyeron con la solución de algún problema profesional durante la práctica preprofesional (57 %). De ahí que la cantidad de estudiantes que se refiere a la extensión de las guías se reduce a 52% y se eleva al 60 % el porcentaje de satisfacción con la adquisición de habilidades profesionales y el desarrollo de la motivación.

Anexo II: Encuesta a egresados

Objetivo: Explorar las opiniones que tienen los egresados acerca de su formación profesional y de aspectos que requieren ser diagnosticados para lograr el perfeccionamiento del plan de estudio de la carrera de Licenciatura en Contabilidad y Finanzas y propiciar que los graduados sean capaces de desempeñarse con un rol gestor en el proceso de desarrollo socioeconómico de la provincia Santiago de Cuba.

Estimado colega:

El colectivo docente de la carrera de Licenciatura en Contabilidad y Finanzas de la Universidad de Oriente se encuentra inmerso en un proceso de perfeccionamiento del plan de estudio para lograr que nuestros estudiantes y graduados respondan de forma más plena a las necesidades del desarrollo socioeconómico de la provincia de Santiago de Cuba. Para el alcance de este objetivo es imprescindible conocer sus opiniones sobre diversos aspectos de interés, por lo que le solicitamos que responda a la siguiente encuesta y le agradecemos su colaboración.

1-Fecha. Sexo. Centro donde labora. Municipio. Año actual. Año en el que se graduó.

2-Considerando una escala del 1 al 5, donde 1 es el valor mínimo y 5 el máximo, responda:

	Aspectos a valorar respecto a la práctica profesional	1	2	3	4	5
A	Existe correspondencia entre lo que aprendió en la universidad y la práctica profesional real					
B	En la entidad se le asignaron tareas profesionales de responsabilidad					
C	Los conocimientos profesionales adquiridos en la universidad le han permitido su exitosa incorporación al adiestramiento laboral					
D	Las habilidades profesionales desarrolladas en la universidad le han resultado suficientes para incorporarse al adiestramiento laboral					
E	Las prácticas preprofesionales aportaron de forma decisiva al logro de un desempeño profesional exitoso					
F	La formación profesional recibida le permitió familiarizarse con resoluciones contables y financieras					
G	La formación profesional recibida le permitió conocer el Banco de problemas de la entidad					
H	Durante sus estudios universitarios participó en investigaciones científicas relacionadas con problemas del territorio (sin considerar el trabajo de diploma)					
I	Se siente preparado para enfrentar problemas profesionales					
J	Se siente preparado para realizar investigaciones científicas					
K	Valoración general de su nivel de satisfacción con la formación profesional recibida					

2- Al enfrentar la práctica profesional se percató de que carecía de algún conocimiento que era necesario para la realización de la misma.

3-Mencione los principales problemas de índole contable y financiera existentes en la entidad en la que usted se desempeña.

4- Considera usted que se siente preparado para enfrentar estos problemas y contribuir a la mejora de la gestión contable y financiera de la entidad en la que se desempeña. Expresé su respuesta en una escala del 1 al 5, donde 1 es el valor mínimo y 5 el valor máximo: 1___ 2___ 3___ 4___ 5___

5- En una escala del 1 al 5, donde 1 es el valor mínimo y 5 el valor máximo, exprese su valoración sobre la interrelación entre la carrera y los especialistas de su entidad: 1___ 2___ 3___ 4___ 5___

6-Durante el proceso de formación en la universidad le fue solicitada alguna opinión en relación con los planes de estudio universitarios: Sí___ No___

7-Expresé cualquier otro elemento, no contemplado con anterioridad, que permita elevar la calidad del proceso de formación de la carrera, y/o de su Plan de estudio.

Principales resultados arrojados por esta encuesta

Se encuestaron y/o entrevistaron 73 egresados de la carrera de los cursos 2010-2011 y 2011-2012, luego de su incorporación al ejercicio profesional. Se tomó como criterio de selección de la población objetivo el ser graduado del curso regular diurno de la carrera. Se trabajó en la realización de un censo y se logró encuestar al 91 % de la población. Por esta razón, se trabajó con la estadística descriptiva y se calcularon porcentajes considerados como parámetros que describen el comportamiento de la población. Se llegaron a las siguientes conclusiones:

-El 41 % considera que las prácticas preprofesionales no les permitieron desarrollar las habilidades profesionales que necesitan en la actualidad para su desempeño profesional, además de que no les permitieron familiarizarse con resoluciones contables y financieras ni conocer el banco de problemas de la entidad; por lo que se incorporan a la práctica profesional con desconocimiento del entorno empresarial territorial y sus problemas, entre los que señalan: falta de confiabilidad en la información financiera, dificultades con los sistemas de control, problemas en el análisis e interpretación de los resultados de los estados financieros, en la administración del capital de trabajo y de los activos y pasivos no circulantes, en todas las fases del costo y en el control interno.

-Consideran que el mundo laboral es muy diferente a la percepción que se formaron en sus prácticas preprofesionales y durante el proceso de formación. El 62 % valora que la práctica profesional dista de lo aprendido en la universidad.

-El 39 % estima que los conocimientos adquiridos durante el proceso formativo no les permitieron una incorporación exitosa al ejercicio profesional, lo que determinó que en su período de adiestramiento tuvieran

que aprender elementos de la profesión que desconocían y no solo emplearan este período en la familiarización con la entidad en la que fueron ubicados y en la profundización de estos conocimientos y de las habilidades práctico profesionales.

-El 70 % manifiesta que durante sus estudios universitarios no participó en investigaciones científicas relacionadas con problemas territoriales y el 72 % considera no estar apto para realizar investigaciones científicas en sus contextos de actuación.

-El 84 % plantea que se deben estrechar las relaciones entre los especialistas de su entidad y los de la universidad.

-El 94 % de los egresados expresan que no les fue solicitada su opinión sobre los planes de estudio universitarios durante el proceso de formación, que esta se limitaba a las encuestas de satisfacción de la práctica preprofesional.

Anexo III: Encuesta a empleadores sobre estudiantes

Objetivo: Explorar las opiniones que tienen los empleadores sobre cómo el plan de estudio de la carrera de Licenciatura en Contabilidad y Finanzas puede contribuir a la formación de los estudiantes para el desempeño del rol gestor en el proceso de desarrollo socioeconómico de la provincia Santiago de Cuba.

Estimado colega:

Actualmente se desarrolla una investigación de carácter pedagógico con el objetivo de perfeccionar el plan de estudio de la carrera de Licenciatura en Contabilidad y Finanzas, de forma tal que sus estudiantes y egresados contribuyan plenamente al desarrollo socioeconómico del territorio. Para el logro de este objetivo su opinión resulta de gran valor, por lo que le solicitamos responda la siguiente encuesta y le agradecemos de antemano su colaboración.

1-Graduado de: Licenciatura en Contabilidad y Finanzas____Otra carrera____. Año de graduación.
Sexo. Centro laboral actual. Cargo que ocupa.

2-¿En su desempeño laboral ha dirigido estudiantes de la carrera en sus prácticas preprofesionales?
Sí____ No _____. Si respondió Sí, por favor responda las siguientes preguntas.

3-Considerando una escala del 1 al 5, donde 1 es el valor mínimo y 5 el máximo, responda:

	Aspectos a valorar respecto a la práctica preprofesional	1	2	3	4	5
A	Existió orientación y organización para la realización de la práctica laboral					
B	Conoce usted cuáles son los objetivos de esta práctica preprofesional					
C	Atención profesional que se le brindó al estudiante en su entidad					
D	Preparación de los tutores de la entidad para conducir a los estudiantes en el alcance de los objetivos trazados					
E	En la entidad se le asignaron a los estudiantes tareas profesionales de responsabilidad					
F	Valoración sobre los conocimientos profesionales demostrados por el estudiante					
G	Valoración sobre la motivación por la profesión de los estudiantes					
H	Valoración sobre sus habilidades profesionales					
I	Valoración sobre sus valores humanos y profesionales					
J	Valoración sobre su formación integral					
K	Valoración sobre su conocimiento de resoluciones contables y financieras					
L	Entre los objetivos trazados estaba conocer el Banco de problemas de la entidad					
M	Durante el desarrollo de la práctica el estudiante participó en la solución de algún problema profesional relacionado con la Contabilidad y las Finanzas					
N	Valoración acerca del conocimiento del entorno empresarial demostrado por los estudiantes					

4-¿Cuáles son los conocimientos, habilidades y valores que considera como deficitarios en los estudiantes que usted ha dirigido en su desempeño profesional y que son necesarios para mejorar la gestión contable y financiera de su entidad?

5- ¿Cómo podría el plan de estudio universitario contribuir a formar un estudiante capaz de tener un desempeño profesional gestor y de aportar de forma decisiva al progreso de su entidad?

6-En una escala del 1 al 5, donde 1 es el valor mínimo y 5 el valor máximo, exprese su valoración sobre la interrelación entre la carrera y los especialistas de su entidad: 1___ 2___ 3___ 4___ 5___

a) ¿De qué forma se manifiesta esa interrelación?

7-¿Considera usted que es importante la interrelación de su entidad con la carrera de Licenciatura en Contabilidad y Finanzas de la Universidad de Oriente? 1___ 2___ 3___ 4___ 5___(el 1 significa menor importancia y el 5 la mayor importancia). ¿Específicamente, por qué?

8- ¿Qué vías considera propicias para que la carrera pueda estrechar la relación con los centros de producción y servicios de la provincia y conocer las necesidades que existen en los mismos relacionadas con su profesión?

9- En una escala del 1 al 5, donde 1 es el valor mínimo y 5 el valor máximo, exprese su valoración acerca de:

a. La importancia de su participación en el perfeccionamiento del plan de estudio de la carrera:

1___ 2___ 3___ 4___ 5___

b. La importancia de su contribución a la formación profesional de los estudiantes de la carrera:

1___ 2___ 3___ 4___ 5___

c. Su disposición a participar en los dos procesos mencionados con anterioridad:

1___ 2___ 3___ 4___ 5___

Principales resultados arrojados por esta encuesta

Se encuestaron 61 especialistas de las 25 entidades de Santiago de Cuba que han recibido a más estudiantes de la carrera para la realización de sus prácticas laborales en los cursos 2010-2011 y 2011-2012. En este caso se empleó la estadística inferencial para procesar los resultados y se destaca que los empleadores:

-Consideran que los estudiantes tienen insuficientes conocimientos y habilidades profesionales, sobre todo en el registro contable, el análisis y la presupuestación financiera, el análisis e interpretación de los estados financieros y en todas las fases del costo. Además, no evidencian habilidades investigativas. Lo expresado

determina que no les sean asignadas tareas de responsabilidad y que sean liberados durante los cierres contables, ya que no consideran que puedan contribuir con esta actividad, pues requieren mucha atención, que no se les puede brindar en ese momento (73 %).

-Plantean que la práctica preprofesional no está organizada de forma efectiva, pues la forma en la que está concebida, a través de las guías y concentrada al final del curso, limita el desarrollo de los modos de actuación y la adquisición de conocimientos y habilidades profesionales, así como la posibilidad de realizar una labor que beneficie a la entidad en este período (82 %).

-En relación con los valores humanos y profesionales los consideran aceptables (100 %); no obstante, señalan la necesidad de incrementar su compromiso socioprofesional (64 %).

-Aprecian deficiencias en los conocimientos de las resoluciones contables y financieras por parte de los estudiantes (85 %).

-Manifiestan que es necesario aumentar la interrelación con la carrera como una vía para comunicar los problemas que existen en sus entidades que requieren de solución y sus necesidades de capacitación para enfrentarlos, también plantean que otra vía puede ser a través de la ANEC. Muestran disposición para participar en el proceso de formación de los estudiantes y consideran que es importante hacerlo; aunque, en algunos casos, no comprenden por qué esta colaboración no se les remunera, a pesar de que están dispuestos a colaborar de forma gratuita (92 %).

Los criterios expuestos evidencian debilidades en el sistema vigente para la aprobación y gestión de los planes de estudio universitarios, pues se quedan criterios provenientes del eslabón de base de la profesión sin considerar, lo que cuestiona su efectividad, y hace necesaria la búsqueda de un proceder más efectivo y sistemático que garantice su pertinencia e impacto en la sociedad.

Anexo IV: Encuesta a empleadores sobre egresados

Objetivo: Explorar las opiniones que tienen los empleadores sobre cómo el plan de estudio de la carrera de Licenciatura en Contabilidad y Finanzas puede contribuir a la formación de los egresados para que desempeñen un rol gestor en el proceso de desarrollo socioeconómico de la provincia Santiago de Cuba.

Estimado colega:

Actualmente se desarrolla una investigación de carácter pedagógico con el objetivo de perfeccionar el plan de estudio de la carrera de Licenciatura en Contabilidad y Finanzas, de forma tal que sus egresados contribuyan plenamente al desarrollo socioeconómico del territorio. Para el logro de este objetivo su opinión resulta de gran valor, por lo que le solicitamos responda la siguiente encuesta y le agradecemos de antemano su colaboración.

1-Graduado de: Licenciatura en Contabilidad y Finanzas____ Otra carrera____. Año de Graduación. Sexo.
Centro laboral actual. Labor que desempeña.

2-¿En su desempeño laboral ha dirigido egresados de la carrera en su período de adiestramiento laboral?
Sí____ No____. Si respondió Sí; por favor, responda:

3-Considerando una escala del 1 al 5, donde 1 es el valor mínimo y 5 el máximo, responda:

	Aspectos a valorar respecto al desempeño de los egresados	1	2	3	4	5
A	Valoración sobre los conocimientos profesionales demostrados					
B	Valoración sobre la motivación por la profesión					
C	Valoración sobre sus habilidades profesionales					
D	Valoración sobre sus valores humanos y profesionales					
E	Valoración sobre su formación integral					
F	Valoración sobre su conocimiento de resoluciones contables y financieras					
G	Existe correspondencia entre lo que aprendió en la universidad y la práctica profesional real					
H	Se le asignaron tareas profesionales de responsabilidad en la entidad					
I	Está preparado para enfrentar problemas profesionales					
J	Valoración acerca del conocimiento del entorno empresarial demostrado por los egresados					

4-¿Cuáles son los conocimientos, habilidades y valores que usted evalúa como deficitarios en los egresados que ha dirigido en su adiestramiento laboral y que son necesarios para mejorar la gestión contable y financiera de su entidad?

5-Por favor mencione los principales problemas de índole contable y financiera que existen en su entidad.

6-¿Cuáles considera usted que son los principales problemas que existen en la gestión contable y financiera en el territorio?

7- ¿Cómo podría el plan de estudio universitario contribuir a la formación de un egresado capaz de tener un desempeño profesional gestor y de aportar decisivamente al progreso de su entidad?

8- En una escala del 1 al 5, donde 1 es el valor mínimo y 5 el valor máximo, exprese su valoración sobre la interrelación entre la carrera y los especialistas de su entidad: 1___ 2___ 3___ 4___ 5___

a) ¿De qué forma se manifiesta esa interrelación?

b) ¿Considera usted que es importante la interrelación de su entidad con la carrera?

1___ 2___ 3___ 4___ 5___ (el 1 significa menor importancia y el 5 la mayor importancia). ¿Por qué?

9- ¿Qué vías considera propicias para que la carrera pueda estrechar la relación con los centros de producción y servicios de la provincia y conocer las necesidades existentes en los mismos relacionadas con su profesión?

10- En una escala del 1 al 5, donde 1 es el valor mínimo y 5 el valor máximo, exprese su valoración acerca de:

a. La importancia de su participación en el perfeccionamiento del plan de estudio de la carrera:

1___ 2___ 3___ 4___ 5___

b. La importancia de su contribución a la formación profesional de los estudiantes de la carrera:

1___ 2___ 3___ 4___ 5___

c. Su disposición a participar en los dos procesos mencionados con anterioridad:

1___ 2___ 3___ 4___ 5___

11-Por favor, mencione los principales problemas que presenta la gestión contable y financiera en su entidad.

Principales resultados arrojados por esta encuesta

En relación con los empleadores, se encuestaron y/o entrevistaron a 47 especialistas en Contabilidad y Finanzas de 20 entidades de Santiago de Cuba que han fungido como tutores de egresados de la carrera, en los cursos 2010-2011 y 2011-2012, durante su adiestramiento laboral; además de 27 profesionales de experiencia, recomendados por la Asociación Nacional de Economistas y Contadores de Cuba (ANEC), y 5 directivos de esta

organización a nivel municipal y provincial que también se han desempeñado como tutores de estudiantes y egresados. Se emplearon métodos de la estadística inferencial para seleccionar la muestra y valorar los resultados. Al mismo tiempo, se efectuó la revisión de las actas de los talleres con los egresados, realizados por la ANEC durante los años 2011 y 2012, y los Informes de Balance anuales de esta organización en su instancia municipal y provincial, correspondientes a los años 2011 y 2012.

Esta indagación arrojó los siguientes resultados:

-El 71 % considera que los egresados tienen insuficientes conocimientos y habilidades profesionales, sobre todo en el registro contable, el análisis y la presupuestación financiera, y otros aspectos de la administración financiera a corto y largo plazo; la elaboración, el análisis e interpretación de los estados financieros y en todas las fases del costo, así como en el diseño e implantación de sistemas de costo y en la administración financiera a corto y largo plazo. También desconocen el entorno económico en el que se realiza la actividad empresarial y la propia organización de esta, lo que limita su capacidad de relacionar los conocimientos teóricos con la práctica contable y financiera real. Esto determina que no les sean asignadas tareas de responsabilidad.

-El 79 % plantea que los egresados no evidencian habilidades investigativas ni motivación para desarrollar trabajos de investigación científica. Los funcionarios de la ANEC entrevistados plantearon que los egresados, por lo general, participan en los eventos científicos de esta organización, luego de graduados, con sus trabajos de diploma; pero posteriormente, la mayor parte de ellos no se involucra en nuevas investigaciones.

-Otro elemento señalado como necesario y, al mismo tiempo, deficitario, por el 84 % de los encuestados es la carencia de conocimientos por parte de los egresados de la carrera para contribuir con el diseño del sistema de control interno de la entidad y de sistemas de información, en general, e insuficientes habilidades de liderazgo, lo que afecta su desempeño.

-En relación con los valores humanos y profesionales, el 100 % los consideran aceptables; no obstante, señalan la necesidad de incrementar su compromiso socioprofesional; mientras que el 100 % de los encuestados manifiesta la necesidad de acercar el proceso de formación a la gestión contable y financiera de las entidades del territorio y aprecia deficiencias en los conocimientos de las resoluciones contables y financieras por los egresados.

-El 82 % manifiesta que los vínculos con la carrera no son estrechos y considera necesario aumentar su interrelación con la carrera, como una vía de intercambio de información y de mutua actualización; también

plantean que otra vía puede ser a través de la ANEC. Muestran su disposición para colaborar con este propósito.

-El 95 % expone que es importante su participación en el proceso de formación de los estudiantes; aunque, en algunos casos, no comprenden por qué no se les remunera esta colaboración, a pesar de esta inquietud manifiestan que están dispuestos a colaborar gratuitamente.

De esta forma se ratifica lo expuesto en el Anexo III respecto a la existencia de debilidades en el sistema vigente para la aprobación y gestión de los planes de estudio universitarios, evidenciándose la necesidad de buscar cómo acercar la gestión de los planes de estudio universitarios al eslabón de base de la profesión.

-Los encuestados señalaron la existencia de deficiencias de índole contable y financiera en sus entidades y en el ámbito territorial. Como principales deficiencias en la gestión contable y financiera territorial en relación con los campos de acción de la profesión manifestaron: dificultades en el registro contable, falta de confiabilidad de la información contable y financiera, deficiencias en la consolidación de la información en los estados financieros, así como el empleo de estos como herramienta de dirección, errores en la administración financiera a corto y a largo plazo, dificultades con la presupuestación, cálculo, registro y control del costo de producción y los servicios y el control interno, en sentido general.

Anexo V: Encuesta a profesores de la carrera de Licenciatura en Contabilidad y Finanzas de la Universidad de Oriente

Objetivo: Explorar las opiniones que tienen los miembros del colectivo docente acerca de cómo el plan de estudio de la carrera puede contribuir a la formación de los estudiantes como agentes del desarrollo socioeconómico de la provincia Santiago de Cuba; así como diagnosticar otros aspectos de interés para esta investigación.

Estimado colega:

Actualmente se desarrolla una investigación de carácter pedagógico con el objetivo de perfeccionar el plan de estudio de la carrera de Licenciatura en Contabilidad y Finanzas, de forma tal que los egresados sean capaces de contribuir plenamente al desarrollo socioeconómico del territorio. Para el logro de este objetivo su opinión resulta de gran valor, por lo que le solicitamos responda la siguiente encuesta y le agradecemos de antemano su colaboración.

1-Graduado de: Licenciatura en Contabilidad y Finanzas____ Otra carrera____. Año de Graduación. Sexo. Profesor de la carrera desde el año.

2-¿Qué conocimientos y cualidades considera usted que debe tener un contador financiero para contribuir al desarrollo socioeconómico de la provincia de Santiago de Cuba y ser gestor del desarrollo de las entidades en las que se desempeñe?

3-¿Cuáles de estos conocimientos y habilidades considera usted que no están contenidos en el plan de estudio actual y deberían incorporarse?

4-En una escala del 1 al 5, donde 1 es el valor mínimo y 5 el valor máximo, exprese su valoración sobre la importancia de la interrelación entre el colectivo docente de la carrera, el gobierno, las instituciones y los centros de producción y servicios de la provincia: 1___ 2___ 3___ 4___ 5___

5-En una escala del 1 al 5, donde 1 es el valor mínimo y 5 el valor máximo, exprese su valoración sobre el grado en que esta interrelación se manifiesta en la actualidad: 1___ 2___ 3___ 4___ 5___

6-¿Qué vías considera propicias para que la carrera pueda estrechar la relación con los centros de producción y servicios de la provincia, y conocer las necesidades que existen en los mismos relacionadas con su profesión?

7-En una escala del 1 al 5 exprese su valoración, donde 1 es el valor mínimo y 5 el valor máximo, sobre el nivel de actualización científico-técnico de los egresados de la carrera: 1__2__3__4__5__

8- Explique qué vías considera que se deben utilizar para potenciar la actualización científico-técnica de los estudiantes y egresados.

9-¿Conoce las posibilidades que tiene el colectivo docente de la carrera de modificar su plan de estudio?:

Sí____ No____

a) Respecto al currículo base: Sí____ No____

b) Respecto al currículo propio: Sí____ No____

c) Respecto al currículo optativo-electivo: Sí____ No____

10-Sobre el currículo propio responda:

a) ¿Ha participado en su elaboración?: Sí____ No____

b) ¿Considera que es importante su participación en la elaboración del mismo?: Sí____ No____

c) ¿Se siente motivado a participar?: Sí____ No____

d) ¿Considera que cuenta con capacidad científica para participar?: Sí____ No____

11- Sobre el currículo optativo-electivo responda:

e) ¿Ha participado en su elaboración?: Sí____ No____

f) ¿Considera que es importante su participación en la elaboración del mismo?: Sí____ No____

g) ¿Se siente motivado a participar?: Sí____ No____

h) ¿Considera que cuenta con capacidad científica para participar?: Sí____ No____

11- Considera importante para el perfeccionamiento del plan de estudio la participación de los profesionales de las entidades del territorio en el proceso: Sí____ No____

Principales resultados arrojados por esta encuesta

Se aplicaron entrevistas y encuestas, en el curso 2010-2011, al 95 % de los miembros del colectivo docente de la carrera de Licenciatura en Contabilidad y Finanzas, coincidiendo esta denominación con el criterio de selección. La aplicación de estos instrumentos estuvo dirigida a precisar la situación actual de la gestión

curricular que se realiza en la carrera y se emplearon para su procesamiento métodos propios de la estadística descriptiva. Dentro de los resultados obtenidos, se destacan los siguientes:

-El 90 % de los miembros del colectivo docente de la carrera desconoce las posibilidades de maniobra que, según el Reglamento para el trabajo docente y metodológico en la educación superior, le otorga el MES con respecto al currículo base; mientras que el 78 % no domina las opciones de flexibilidad que en este sentido ofrece el plan de estudio en relación con el currículo propio.

-Sobre el currículo optativo-electivo, el 78 % de los encuestados manifestó conocer lo establecido por el nuevo plan de estudio, mientras que declaran haber participado en su confección solo el 44 % y el 89 % plantea sentirse motivado por participar en su elaboración.

-El 33 % tiene dudas acerca de su capacidad científica para enfrentar esta tarea, a pesar de que el 100 % asume que es importante su participación en la elaboración de este currículo, y opina que para elaborarlo es necesario fortalecer las relaciones con empresas y organismos.

-Además, se reconocen deficiencias en la integración de los componentes académico, laboral e investigativo por falta de sistematicidad en el trabajo metodológico.

Lo anterior evidencia el espíritu autocrítico del colectivo docente y su convicción de la importancia de este vínculo con el contexto económico empresarial y organizacional para imprimirle calidad a la gestión curricular. Respecto a los indicadores señalados, los resultados obtenidos para el currículo propio son inferiores a los referidos para el currículo optativo-electivo, lo que se atribuye a que en la elaboración de este último se han involucrado de forma decisiva los coordinadores de año, en conjunto con los demás profesores del departamento.

A través de la aplicación de estos instrumentos se revelan deficiencias en el trabajo metodológico para la gestión del plan de estudio de la carrera, de forma particular en el trabajo científico-metodológico, y no se consideran plenamente, durante el mismo, las necesidades del proceso de desarrollo socioeconómico del territorio; lo que permite afirmar que el incremento de la flexibilidad de los actuales planes de estudio ha generado la necesidad de transformar la gestión curricular de los colectivos docentes universitarios; sin embargo, esto no se ha logrado.

Anexo VI- Principales necesidades para mejorar la gestión contable y financiera territorial

1. Incrementar la confiabilidad de la información contable y financiera.
2. Emplear el Sistema de Control Interno como eje central de la gestión organizacional.
3. Aumentar la eficiencia en la administración del capital de trabajo.
4. Incrementar la capacidad de enfrentar el riesgo empresarial en un entorno en constante transformación.
5. Profundizar en el análisis e interpretación de los estados financieros.
6. Profundizar en el análisis de la relación riesgo-rentabilidad-rendimiento en la administración del capital de trabajo.
7. Accionar a través de la gestión contable y financiera para disminuir los montos de las cuentas por cobrar y por pagar.
8. Perfeccionar la presupuestación, registro, análisis y control de los costos.
9. Lograr el diseño e implementación de sistemas de costos eficaces y eficientes.
10. Perfeccionar la determinación de los precios.
11. Perfeccionar la presupuestación financiera.
12. Perfeccionar la gestión de inventarios, cuyas deficiencias inciden desfavorablemente en los costos.
13. Lograr la aplicación de la contabilidad de gestión.
14. Cumplir los requerimientos de la política fiscal.
15. Incrementar la capacidad de enfrentar la autogestión contable y financiera.
16. Perfeccionar el análisis y fundamentación de proyectos de inversión.
17. Promover medidas y soluciones contables y financieras para la protección del medioambiente.
18. Incrementar el liderazgo de los contadores financieristas y su participación en el proceso de toma de decisiones.

Anexo VII-Análisis de las insuficiencias del plan de estudio D perfeccionado y de la gestión curricular de la carrera de Licenciatura en Contabilidad y Finanzas para responder a las necesidades del territorio (indicadores 1.1.1.1 y 1.1.1.2)

Tal y como se ha expresado en el análisis histórico, el plan de estudio vigente es el Plan D perfeccionado, que comparte con el Plan D el mismo modelo del profesional, así como las mismas disciplinas y asignaturas. Ambos se diferencian en algunos fondos de tiempo y en el sistema de evaluación de ciertas asignaturas (Tabla 1.3.1).

Las principales características del Plan D perfeccionado son las siguientes:

- ✓ Se plantean como campos de acción la contabilidad, las finanzas, la dirección de los procesos contables y financieros, la sistematización e investigación de estos, la auditoría, y se incorpora como un nuevo campo de acción la docencia universitaria.
- ✓ El objetivo general es “Resolver problemas relacionados con los procesos contables y financieros, en correspondencia con el desarrollo científico actual de estas ramas del saber, de forma creativa, con independencia, aplicando las normas y principios de la ética y la estética de los profesionales de la contabilidad y las finanzas con un alto sentido de responsabilidad y compromiso político y social” (MES, 2006).
- ✓ Los objetivos específicos se establecen sobre la base de formar a los estudiantes para que puedan tomar decisiones encaminadas al logro de una mayor eficiencia y eficacia en la gestión de los recursos financieros. El plan C solo estaba acordado en términos de eficiencia, que se refiere a la obtención de resultados financieros favorables, entiéndase utilidades; mientras que la eficacia abarca un espectro más amplio, pues se refiere a la satisfacción del cliente tanto interno como externo; lo que implica una formación más profunda en relación con la gestión de todos los procesos empresariales. Además, se adiciona como objetivo específico la administración de los recursos financieros y la propuesta de alternativas de financiamiento y utilización de los recursos, tanto para la actividad operativa como estratégica del estado.

La incorporación de estos elementos confiere a los actuales planes de estudio objetivos más ambiciosos que los contemplados en el anterior plan de estudios; sin embargo, al revisar los planes de trabajo metodológicos de la carrera y del departamento docente no se aprecia de forma cualitativa ni cuantitativa la diversificación ni el aumento de las acciones de trabajo metodológico previstas para soportar las modificaciones expuestas, sin disminuir la calidad de los egresados.

Además, tal y como se ha expuesto, el análisis del plan de estudio evidencia la disminución, en relación al Plan de estudio C, de los fondos de tiempo de las disciplinas de Matemática, Inglés, Preparación para la Defensa, Contabilidad, Auditoría, Administración, Finanzas, Costos, Disciplina Principal Integradora, Economía Internacional, Derecho; asimismo, se eliminó la disciplina de Macro y Microeconomía, cuyos contenidos, según se plantea, deben de ser asumidos por la Disciplina de Finanzas, propósito que no se cumple en la actualidad debido al insuficiente fondo de tiempo de la misma. Los contenidos de la disciplina de Macro y Microeconomía sustentaban los conocimientos de las disciplinas del perfil profesional y de las básicas específicas, además de potenciar la formación científico-investigativa de los estudiantes. Lo expuesto permite afirmar que los aspectos incorporados no están respaldados de forma efectiva con contenidos en el plan de estudio, tal y como se ilustra en la siguiente tabla:

Tabla 1.3.1. Comparación entre los fondos de tiempo de los planes de estudio C, D y D perfeccionado de la carrera de Licenciatura en Contabilidad y Finanzas. (Fuente: Planes de estudio de la carrera)

Disciplinas	Fondo de tiempo		
	Plan C	Plan D	Plan D perfeccionado
Básicas	1030	656	802
Básicas Específicas	922	595	740
Del Perfil Profesional	3828	3355	3265
Total	5780	4606	4807

Se aprecia la abrupta disminución de los fondos de tiempo entre el plan C y el plan D, que asciende a 1174 horas. Esta diferencia entre el plan C y el plan D se trató de atenuar con el nuevo plan de estudio, reduciéndose a solo 973 horas.

Además, se observa que en relación con el plan C el fondo de tiempo de las disciplinas básicas disminuye en un 36 % en el plan D y en un 22 % en el plan D perfeccionado; las básicas específicas en un 35 % y 20 % y las del perfil profesional en un 12 % y 17 %, respectivamente.

En relación con la disciplina Principal Integradora se expresa que con el plan de estudio D "se fortalece la disciplina Práctica Preprofesional, la cual deberá garantizar el desarrollo de habilidades profesionales de los estudiantes en la práctica en entidades cubanas, además de adentrarlos en los problemas vinculados a la investigación científica como forma de contribuir a la solución de los problemas profesionales que enfrenta el país en la actualidad" (MES, 2006, p.10); no obstante, no se explican los elementos que avalan este fortalecimiento ni cómo se proyecta este para alcanzar la meta trazada, toda vez que esta disciplina, tal y como se explicó, disminuye su fondo de tiempo del Plan C al Plan D perfeccionado en 380 horas y no se proyectan actividades metodológicas que respalden su perfeccionamiento.

Una revisión más profunda del programa de esta disciplina permitió determinar que:

- Los problemas profesionales definidos para las diferentes asignaturas se mantienen invariables, a pesar del cambio en los planes de estudio. Además, no están encaminados a enfrentar las problemáticas territoriales.
- El problema profesional de la asignatura Práctica Preprofesional I es la "insuficiente vinculación con su perfil profesional"; sin embargo, el fondo de tiempo de esta asignatura es de 80 horas y su organización está concebida para realizarse de forma concentrada al final del curso, lo que no permite el cumplimiento del objetivo trazado.

Para una mejor comprensión de lo expresado es preciso reflexionar en relación con que el objeto de trabajo de un licenciado en Contabilidad y Finanzas son los procesos contables y financieros, los cuales se desarrollan sobre la base de los hechos económicos que ocurren en cada entidad. Esto implica que los estudiantes primero deben familiarizarse con la actividad que realiza la entidad, para luego comprender la naturaleza de los hechos económicos que esta genera y vincular los mismos al objeto de estudio de la profesión. Esto no se logra con la concepción actual plasmada en las indicaciones metodológicas y de organización y repercute, de forma decisiva, en el alcance de los objetivos de las asignaturas del perfil profesional a partir del segundo año de la carrera.

De forma similar, la concepción de las asignaturas Práctica Preprofesional II, III y IV tampoco permite alcanzar plenamente el objetivo trazado; dificultad acentuada porque las guías de las mismas están sobrecargadas con exigencias que inclinan al estudiante hacia la recopilación de datos para conformar los proyectos de curso de las mismas, sin poder comprender, en ocasiones, el origen de estos, ni lograrse cabalmente el desarrollo de habilidades práctico-profesionales, ni de modos de actuación que propicien un futuro desempeño transformador.

Al ser el objetivo de la asignatura Práctica Preprofesional IV: "Insuficiente aplicación objetiva, consciente y sistémica del control interno en las áreas contables en general" se quedan dos campos de acción de la profesión sin abordar en esta disciplina: la contabilidad de gestión y las finanzas. Ambos campos están relacionados con habilidades planteadas en el Plan de estudio D perfeccionado. Estas son las siguientes:

- ✓ "Aplicar técnicas y procedimientos en la determinación y gestión de los costos, a través de su planeación, cálculo, análisis y control, que garanticen su utilización como herramienta de dirección" (MES, 2006, p. 21).
- ✓ "Administrar los recursos financieros de la entidad o del Estado, así como sus relaciones con el resto de las organizaciones económicas nacionales e internacionales de su entorno, mediante la utilización de técnicas universalmente reconocidas y aplicadas para su valuación, planeación, análisis y control"(MES, 2006, p. 21).

- ✓ "Proponer alternativas de financiamiento y utilización de los recursos, tanto para la actividad operativa como estratégica de la entidad o del estado, aplicando los procedimientos de la teoría financiera moderna y las técnicas de administración financiera, de tal forma que permitan la toma de decisiones encaminadas al logro de la mayor eficiencia y la eficacia en la gestión de los recursos financieros" (MES, 2006, p. 21).

Además, la contabilidad de gestión es abordada de forma parcial desde el componente investigativo, ya que, según los Dictámenes 145/2010 y 200/2012, de las cinco asignaturas de la disciplina de Costo solo una, que es Costo para el Control y la toma de decisiones, se mantiene con proyecto de curso, forma de evaluación que propicia en mayor medida el desarrollo de habilidades investigativas en los estudiantes. El costo constituye una de las insuficiencias fundamentales del proceso de gestión contable y financiera del territorio, según se refleja en el anexo VI.

Por otra parte, la disciplina de Finanzas disminuye su fondo de tiempo del Plan C al Plan D perfeccionado en 338 horas y la disciplina Administración en 158 horas, lo que representa más del 50 % del fondo de tiempo asignado a ella en el plan C. Se eliminan los contenidos de Sistemas Organizativos, Comportamiento Humano, Marketing y Administración de Recursos Humanos, lo que repercute a su vez en que no se alcancen las habilidades relacionadas con la dirección, en pos de la eficiencia, y la eficacia económica, y en que los egresados no salgan preparados para el ejercicio del liderazgo en los campos de acción y esferas de actuación. Lo anterior ha emergido como un problema socioprofesional del territorio, también reflejado en el anexo VI.

De la misma forma, el diagnóstico evidenció que, en el proceso formativo, no se logra alcanzar el objetivo de "analizar, diseñar e implantar sistemas de información y control de gestión " (MES, 2006, p. 21). Esta insuficiencia se relaciona con una de las problemáticas territoriales, que refiere dificultades en el diseño e implementación de sistemas de control interno y de gestión.

En resumen, se aprecia que el actual plan de estudio presenta insuficiencias que limitan la formación de un contador financiero con las cualidades que el territorio necesita para mejorar su gestión contable y financiera e impulsar el proceso de desarrollo socioeconómico endógeno del territorio.

Anexo VIII- Planteamientos y reflexiones en sesiones de trabajo del segundo ciclo del proceso de investigación-acción, para precisar el rol de los actores en las transformaciones curriculares a emprender (paso metodológico 1.3.4)

En general, se sostuvo que la función del colectivo docente es consolidar su liderazgo académico y lograr estrechar las relaciones con todos los actores, para conocer sus necesidades y responder a las mismas desde la actividad de investigación y capacitación que realiza; así como procurar que estos actores se involucren en los proyectos de investigación, en el proceso de formación y en el de gestión curricular; lo que propiciaría la creación de sinergias desde la universidad. Con este fin, se planteó la necesidad de la sistemática inserción de los actores del territorio en actividades metodológicas que, bajo la dirección del colectivo docente, permitan prepararlos para participar en el proceso de perfeccionamiento del plan de estudio. De igual forma, se propuso la necesidad de considerar con urgencia estas acciones en los planes de trabajo metodológico del departamento docente y de la carrera.

Se abordó, además, la necesidad de atender los problemas de las empresas durante la realización de las prácticas laborales de los estudiantes y a través de la labor de los grupos de trabajo científico-estudiantiles (indicador 1.3.4.1).

En relación con la responsabilidad de los estudiantes, se realizaron talleres con todos los años de la carrera para intercambiar acerca del proceso de desarrollo socioeconómico y de la importancia de la carrera en el mismo. Estos talleres permitieron constatar que los estudiantes debían prepararse para poder asumir su lugar en el proceso de gestión curricular, porque aún no poseen suficientes conocimientos sobre el modelo del profesional de la carrera y el plan de estudio; ya que, en sentido general, no saben identificar plenamente problemas profesionales y necesitan desarrollar su motivación e identificación con la profesión, así como su liderazgo (indicador 1.3.4.2).

En otra sesión se analizó la importancia de la colaboración de los empleadores en el proceso de formación profesional (indicador 1.3.4.3). El análisis se enfocó en la contribución de estos a las prácticas laborales y al desarrollo de la capacidad científico-investigativa de los estudiantes. Los participantes se mostraron muy interesados, realizaron valiosas intervenciones, en las que se apreció su disposición a colaborar con la formación de los estudiantes y sobre la necesidad de conocer con mayor profundidad las características del plan de estudio y del proceso de formación profesional, para efectuar una contribución más efectiva a su

perfeccionamiento. Un profesional de la empresa textil expresó que: "recibimos estudiantes para realizar las prácticas laborales y también tenemos egresados en adiestramiento y, sin embargo, no habíamos reflexionado sobre nuestro papel en la formación integral de ellos y de sus valores, ni sobre la posibilidad de emitir nuestras opiniones para perfeccionar el plan de estudio de la carrera."

Otro empleador de la Empresa Eléctrica Santiago planteó que: "esta actividad nos hace sentirnos más cerca de la universidad y que somos parte de ella, nos hace reflexionar sobre la importancia de las prácticas laborales en la formación de los estudiantes y sobre la necesidad de nuestra participación protagónica."

Por otra parte, un estudiante de quinto año de la carrera dijo que: "en la práctica laboral hay que observar también que el especialista asignado para orientarnos se encuentre preparado para realizar esta función y se sienta responsable y comprometido con enseñarnos".

Todos los participantes manifestaron su intención de socializar la información que habían recibido; asimismo, se acordó consensuar las acciones a desarrollar en las próximas prácticas laborales de la carrera y puntualizar los aspectos que deben ser perfeccionados para una mejor preparación de los actores a la hora de enfrentar el perfeccionamiento del plan de estudio.

Anexo IX-Resultado de las valoraciones del subproceso de evaluación del segundo ciclo (acción 4.3 de la metodología). Acciones y resultados del subproceso de diagnóstico en el tercer ciclo del proceso de investigación-acción (acciones 1.1, 1.2 y 1.3)

Se efectuó una actividad metodológica en la que se abordaron los resultados del segundo ciclo del proceso de investigación-acción y se analizaron los elementos que más habían limitado el alcance de los objetivos trazados en el ciclo anterior (paso metodológico 4.3.1 y 4.3.2), algunos de los cuales ya habían sido resueltos, según se evidenció en los resultados del diagnóstico, expuestos con anterioridad. Se concluyó que todavía estaban pendientes de resolver los siguientes:

- ✓ Potenciar la efectividad de la labor de tutoría de los estudiantes durante sus prácticas laborales.
- ✓ Lograr incrementar el impacto de las prácticas preprofesionales en las entidades del territorio.
- ✓ Complementar la formación integral profesional de los estudiantes para favorecer su respuesta a las necesidades de los departamentos económicos de las entidades del territorio, sobre todo de aquellos que tienen una plantilla de cargos reducida.
- ✓ Favorecer la actividad científico-investigativa de los estudiantes para propiciar su desempeño gestor en las entidades del territorio.

En este sentido, se convocaron nuevas sesiones de trabajo con los actores, en las que se profundizó en el rol de los empleadores como tutores de estudiantes en la práctica laboral y su incidencia en el desempeño científico-investigativo de estos. También se consideró el papel del colectivo docente en la organización de vínculos de participación curricular que permitan la planificación de acciones para alcanzar estas metas (paso metodológico 4.3.2).

En estas sesiones de trabajo se manifiesta la disposición formativa laboral y profesional de los empleadores y la comprensión de su responsabilidad como tutores de contribuir al desarrollo de conocimientos, habilidades y valores en los estudiantes. Además, estos actores ratifican la necesidad de institucionalizar estos vínculos de colaboración socioformativos.

Por su parte, los estudiantes evidencian su conocimiento del modelo del profesional y el desarrollo de su liderazgo, motivación y sentido de pertenencia, al intervenir en relación con las causas de su insuficiente desempeño investigativo. Se destacan las siguientes (pasos metodológicos 4.2.2 y 4.3.1):

- ✓ "Las prácticas laborales deben permitirnos el dominio de las habilidades profesionales y la realización de los trabajos de curso como verdaderos trabajos de investigación, para lograr esto es necesario conocer con mayor profundidad los problemas de las empresas y el entorno empresarial del territorio."

✓ "La asignatura Metodología de la investigación se recibe en tercer año, por lo que antes de ese momento no estamos preparados para realizar un diseño de investigación."

Estas sesiones de trabajo revelan también la elevación de la responsabilidad social y el compromiso socioprofesional de los estudiantes.

Los miembros del colectivo docente también intervienen, pues consideran que aún es necesario elevar la motivación de los estudiantes y que: "en estos momentos lo que realmente los motiva es interactuar en las empresas y aplicar sus conocimientos en un escenario real".

Otros profesores expresaron:

✓ "Existen buenas experiencias de lo alcanzado en los marcos de esta investigación con la empresa de Seguro Estatal Nacional (ESEN), pues en esta entidad el estudiante aprende haciendo. Han venido a la universidad especialistas de esa empresa a darles conferencias a los estudiantes. Eso también hay que lograrlo con todas las Unidades Docentes."

✓ "Hay que continuar considerando los criterios de los estudiantes, hay que hacer mucho trabajo metodológico y observar el vínculo de los estudiantes y empleadores con los proyectos de investigación".

✓ "Cuando los estudiantes ingresan al primer año de la carrera no tienen suficiente motivación, pues la formación vocacional es deficiente y los estudiantes que obtienen la carrera, por lo general no la pidieron en primera opción, lo que limita luego el desarrollo del liderazgo profesional".

✓ "Las omisiones de contenidos en el currículo inciden también en la capacidad de los estudiantes y egresados para enfrentar y resolver los problemas de las empresas, lo que podría atenuarse a través del currículo optativo-electivo."

Sobre estos basamentos se efectúa el subproceso de diagnóstico correspondiente al tercer ciclo del proceso de investigación-acción.

Como parte de las acciones 1.1, 1.2, 1.3 y 1.4 de ese subproceso se gestó un proyecto denominado *Perfeccionamiento de la contabilidad, los costos y las finanzas en empresas industriales y agropecuarias de Santiago de Cuba*. Sus primeros resultados se informaron al finalizar el año 2013 y revelaron el impacto socioeconómico, ambiental y educativo del mismo (indicadores 1.2.2.1, 1.2.2.2 y 1.2.2.3). El colectivo docente de la carrera ha demostrado el fortalecimiento de su liderazgo académico, ya que propició la inserción de 18 profesionales del territorio y 45 estudiantes en este proyecto (indicador 1.3.1.6); a pesar de lo cual, en otra sesión de trabajo se analizan estos resultados y se considera la necesidad de concebir nuevos proyectos.

Se efectúa una nueva sesión de trabajo dirigida a diagnosticar el estado de la comunicación entre el colectivo docente de la carrera y las entidades del territorio (paso metodológico 1.3.1). En esta se conoció que durante el curso 2013-2014 se ha convocado a los profesionales del territorio al 40 % de las actividades de la carrera; además, se han efectuado de forma conjunta 25 talleres de intercambio con la participación de estudiantes, el colectivo docente y los empleadores; el 90% de los profesionales convocados asistió a las actividades de la carrera y el 100% manifestó una elevada satisfacción con su participación.

Al mismo tiempo, el colectivo docente de la carrera forma parte del claustro de los diplomados en Gestión Empresarial y Administración Pública para los cuadros del Estado y el Gobierno y de los cursos de capacitación organizados por la ANEC y otras organizaciones en el territorio; lo que también ha incrementado el reconocimiento territorial de su liderazgo académico y, por tanto, ha favorecido la gestión curricular coparticipativa.

Respecto al paso metodológico 1.3.2, los resultados de las encuestas aplicadas en el curso 2012-2013 evidencian resultados superiores: constituyen mayoría los estudiantes que saben identificar problemas profesionales y dominan el contenido del modelo del profesional (81%), también se eleva la cantidad de estudiantes que contribuyeron con la solución de algún problema profesional durante la práctica preprofesional (69%). En este sentido, la cantidad de estudiantes que refiere la extensión de las guías se reduce a un 52% y, por otra parte, se eleva el porcentaje de satisfacción con la adquisición de habilidades profesionales y el desarrollo de la motivación a un 60 %.

Se convoca y efectúa otra actividad metodológica para diagnosticar el impacto del desempeño de estudiantes y egresados y de las investigaciones realizadas por ellos en las entidades del territorio (indicadores 1.3.2.5 y 1.3.2.6). A pesar de que los resultados son superiores a los del curso anterior, aún no se aprecian resultados relevantes en este indicador, excepto por la contribución de los egresados con sus trabajos de diploma. Un profesor planteó que: "La formación para un desempeño investigativo e innovador exige la integración entre el proceso de formación y los problemas de la práctica profesional real, para esto necesitamos el apoyo total de los profesionales de las empresas".

Otros estudiantes expusieron problemas de falta de atención y dificultades que enfrentan en relación con la tutoría durante sus prácticas preprofesionales.

Asimismo, los empleadores señalaron que en la formación integral de los graduados existen dificultades que limitan su desempeño como técnicos en gestión económica en las empresas, pues requieren conocimientos que no poseen. Igualmente, expusieron la acuciante necesidad de una formación integral, capaz de paliar las dificultades que surgen como consecuencia de la reducción de las plantillas de cargos, la concentración de las

funciones de trabajo y la diversificación de las formas de gestión económica, en el proceso de actualización del modelo económico.

También en esta sesión se expuso que en el curso 2013-2014 fungieron como tutores de estudiantes en prácticas preprofesionales 125 profesionales del territorio, y 39 como tutores, cotutores y/o asesores de trabajos de diploma. Además, impartieron docencia directa en la carrera 7 especialistas del territorio (indicadores 1.3.3.1, 1.3.3.2 y 1.3.3.3).

Respecto al paso metodológico 1.3.4, se mantienen los presupuestos señalados en el segundo ciclo de la investigación.

Anexo X- Modificaciones aprobadas al plan de estudio de la carrera de Licenciatura en Contabilidad y Finanzas de la Universidad de Oriente

Disciplinas del perfil profesional con las que se relaciona de forma más directa	Problemas a atender en la intervención curricular	Sector de la economía a priorizar	Asignaturas objeto de perfeccionamiento	Currículo al que pertenece	Elementos a perfeccionar
Contabilidad	Incrementar la confiabilidad de la información contable y financiera	Empresarial Presupuestado Financiero	Contabilidad General I	Base	-Incremento del fondo de tiempo -Cambios de las indicaciones metodológicas y de organización
	Profundizar en el análisis e interpretación de los estados financieros		Contabilidad General II	Base	
	Accionar a través de la gestión contable y financiera para disminuir los montos de las cuentas por cobrar y por pagar		Contabilidad General III	Base	
			Contabilidad General IV	Base	
	Incrementar la capacidad de enfrentar la autogestión contable y financiera		Contabilidad Gubernamental	Base	
			Contabilidad Avanzada	Base	
			Análisis e Interpretación de Estados Financieros	Base	
Finanzas	Incrementar la confiabilidad de la información contable y financiera	Empresarial Presupuestado Financiero	Administración Financiera Gubernamental	Base	-Incremento del fondo de tiempo -Cambios de las indicaciones metodológicas y de organización
	Aumentar la eficiencia en la administración del capital de trabajo		Administración Financiera Operativa	Base	
	Incrementar la capacidad de enfrentar el riesgo empresarial en un entorno en constante transformación		Administración Financiera Estratégica	Propio	
	Accionar a través de la gestión contable y financiera para disminuir los montos de las cuentas por cobrar y por pagar				

	Perfeccionar la presupuestación financiera				
	Cumplir los requerimientos de la política fiscal				
	Incrementar la capacidad de enfrentar la autogestión contable y financiera				
Costos	Perfeccionar la presupuestación, registro, análisis y control de los costos	Empresarial	Sistema de Costo I	Base	-Cambios de las indicaciones metodológicas y de organización
	Lograr el diseño e implementación de sistemas de costos eficaces y eficientes		Sistema de Costo II	Base	
	Perfeccionar la determinación de los precios		Costos Predeterminados	Base	
	Lograr la aplicación de la contabilidad de gestión		Costo para el control y la toma de decisiones	Propio	
			Precios	Base	
Auditoría	Emplear el sistema de control interno como eje central de la gestión organizacional	Empresarial Presupuestado Financiero	Auditoría	Base	-Cambios de las indicaciones metodológicas y de organización
			Auditoría Financiera	Base	
			Sistema de Control Interno	Base	-Cambios en el contenido -Cambios en las indicaciones metodológicas y de organización
			Auditoría Asistida por la Informática	Base	-Cambios en las indicaciones metodológicas y de organización
			Auditoría de Gestión	Propio	-Cambios en las indicaciones metodológicas y de organización

Administración	Emplear el Sistema de Control Interno como eje central de la gestión organizacional	Empresarial Presupuestado Financiero	Administración General	Base	-Cambios en el contenido -Cambios en los objetivos -Cambios de las indicaciones metodológicas y de organización
	Aumentar la eficiencia en la administración del Capital de Trabajo		Administración Estratégica	Base	
	Perfeccionar la gestión de inventarios, cuyas deficiencias inciden desfavorablemente en los costos				
Derecho	Emplear el Sistema de Control Interno como eje central de la gestión organizacional	Empresarial Presupuestado Financiero	Derecho	Base	-Cambios en el contenido -Cambios en los objetivos -Cambios de las indicaciones metodológicas y de organización
	Aumentar la eficiencia en la administración del Capital de Trabajo				
	Perfeccionar la gestión de inventarios, cuyas deficiencias inciden desfavorablemente en los costos				
	Cumplir los requerimientos de la política fiscal				
	Incrementar la capacidad de enfrentar la autogestión contable y financiera				
	Accionar a través de la gestión contable y financiera para disminuir los montos de las Cuentas por Cobrar y por Pagar				
Disciplina Principal Integradora	Todos los mencionados en el anexo VI	Empresarial Presupuestado Financiero	Práctica Preprofesional I	Base	-Cambios en los objetivos -Cambios de los contenidos -Cambios de las indicaciones metodológicas y de organización
			Práctica Preprofesional II	Base	
			Práctica Preprofesional III	Base	
			Práctica Preprofesional IV	Base	

			Práctica Preprofesional V	Base	
Todas	Mejorar la formación integral de los egresados	Empresarial Presupuestado Financiero	Estrategias Curriculares	Base	-Sistematización y generalización
	Aumentar el liderazgo en el ejercicio profesional			Propio Optativo/Electivo	

Anexo XI: Asignaturas optativas aprobadas en el perfeccionamiento del plan de estudio de la carrera de Licenciatura en Contabilidad y Finanzas de la Universidad de Oriente

<u>DISCIPLINA</u>	<u>ASIGNATURAS OPTATIVAS</u>	<u>Año en el que se propone como optativa</u>	<u>Problemas territoriales con los que se relacionan</u>
CONTABILIDAD	Contabilidad del Sector Agropecuario	Tercero	Incrementar la confiabilidad de la información contable y financiera
	Contabilidad Bancaria	Cuarto	
	Análisis Económico para la Toma de Decisiones	Tercero	
COSTOS	Diseño e Implantación de Sistemas de Costo	Cuarto	- Profundizar en el análisis e interpretación de los estados financieros - Accionar a través de la gestión contable y financiera para disminuir los montos de las cuentas por cobrar y por pagar - Incrementar la capacidad de enfrentar la autogestión contable y financiera
	Sistema de Costo ABC	Quinto	
	Costos de Calidad	Quinto	
	Costos Agropecuarios	Cuarto	
	Contabilidad de Dirección Estratégica	Quinto	
	Contabilidad de Gestión Medioambiental	Cuarto	
	Costos Hospitalarios	Cuarto	
AUDITORÍA	Auditoría Fiscal	Quinto	- Aumentar la eficiencia en la administración del capital de trabajo - Incrementar la capacidad de enfrentar el riesgo empresarial en un entorno en constante transformación
	Auditoría Forense	Quinto	
	Diseño de Sistemas de Control Interno	Cuarto	
FINANZAS	Gestión Contable-Financiera del Seguro	Cuarto	- Perfeccionar la presupuestación financiera - Cumplir los requerimientos de la política fiscal - Perfeccionar la presupuestación, registro, análisis y control de los costos - Lograr el diseño e implementación de sistemas de costos eficaces y eficientes - Perfeccionar la determinación de los precios
	Gestión del Crédito Bancario	Cuarto	
	Análisis del Riesgo en Banca	Quinto	
	Inversiones: Proyectos a corto plazo y largo plazo. Proyecto de desarrollo local	Quinto	
	Valuación de Activos Financieros	Quinto	
	Actualidad y Tendencia de la Banca en Cuba	Cuarto	
	Administración Financiera Internacional de Empresas	Cuarto	
DERECHO	Derecho financiero y Fiscal. Tratamiento del delito económico	Cuarto	- Lograr la aplicación de la contabilidad de gestión - Emplear el Sistema de Control Interno como eje central de la gestión empresarial
	Fundamentos de los conocimientos jurídicos	Tercero	
ECONOMÍA	Micro y Macroeconomía para Contadores	Tercero	Perfeccionar la gestión de inventarios, cuyas deficiencias inciden desfavorablemente en los costos
	Dirección de mercadotecnia e Investigación de mercados	Cuarto	
	Gestión de Recursos Humanos	Cuarto	

Anexo XII-Principales resultados e impactos de la investigación

Estos resultados se obtuvieron de la aplicación de la metodología para la gestión curricular de carreras universitarias en correspondencia con las necesidades del desarrollo socioeconómico territorial en la carrera de Licenciatura en Contabilidad y Finanzas de la Universidad de Oriente, durante los cursos 2011-2012, 2012-2013 y 2013-2014.

Resultado 1: Se determinaron los problemas que limitan la gestión contable y financiera territorial y, por tanto, el desarrollo socioeconómico del territorio. Se establecen que los mismos constituyan el soporte de la actividad académico, laboral, investigativa y científico-metodológica de la carrera.

Impacto: Se determinan 18 problemáticas socioeconómicas como las principales limitantes de la gestión contable y financiera del territorio.

Resultado 2: Se dinamizó el trabajo científico-metodológico de la carrera, con lo cual se multiplicaron y diversificaron sus actividades, de forma coparticipativa, en función de las problemáticas territoriales. Estas actividades metodológicas se celebraron tanto en la universidad como en los propios centros laborales.

Impacto: Se efectuaron 31 actividades metodológicas, en las que se involucraron representantes de 35 entidades del territorio y el 93 % de los estudiantes de la carrera y todos los miembros del colectivo docente de la carrera.

Resultado 3: Se estrechó la vinculación entre la carrera y las entidades del territorio y se actualizaron los convenios de colaboración que institucionalizan estos vínculos.

Impacto: Se firmaron convenios de colaboración con 39 entidades del territorio.

Resultado 4: La labor de tutoría de profesionales del territorio con los estudiantes de la carrera se fortaleció.

Impacto: Se incorporaron 137 profesionales del territorio como tutores de los estudiantes en las prácticas preprofesionales del curso 2013-2014.

Resultado 5: Se sistematizó la realización de seminarios de preparación de la práctica laboral, bajo la dirección del colectivo docente; a estos se incorporaron estudiantes y tutores.

Impacto: Se efectuaron 14 seminarios con la participación de estudiantes y tutores.

Resultado 6: Se logró una mayor vinculación de los estudiantes a las problemáticas socioeconómicas territoriales durante las prácticas laborales.

Impacto: Se logró vincular al 81 % de los estudiantes de la carrera a los bancos de problemas de entidades del territorio, y a sus insuficiencias de índole contable y financiera.

Resultado 7: Rediseño de las guías de las prácticas laborales para propiciar la interrelación entre el cumplimiento de los objetivos de las asignaturas de Práctica Preprofesional I, II, III y IV y la contribución de los estudiantes a través del componente investigativo-laboral a los problemas del territorio.

Impacto: El 85 % de los proyectos de curso realizados por los estudiantes abordaron problemas del territorio desde la óptica de la investigación científica.

Resultado 8: Se perfeccionaron los objetivos, contenidos, indicaciones metodológicas y de organización de las asignaturas de la Disciplina Principal Integradora; lo que propició mejorar la integración entre los componentes académico, laboral e investigativo.

Impacto: Se logró atender mediante este nuevo diseño el 83 % de los problemas de la gestión contable y financiera territorial.

Resultado 9: Se modificó la forma de organización de la evaluación de las prácticas laborales, mediante la sistematización de talleres científico-estudiantiles de intercambios de experiencias, con la participación de los tutores como miembros de los tribunales de evaluación.

Impacto: Se efectuaron 16 talleres a los que se incorporaron 75 tutores.

Resultado 10: Durante el proceso de aplicación de la metodología para la gestión curricular, a través del método de investigación-acción, se logró incrementar el liderazgo académico del colectivo docente en el contexto socioformativo, lo que permitió movilizar a los estudiantes y a otros actores socioeconómicos del territorio para enfrentar de forma conjunta el proceso de reacreditación de la carrera.

Impacto: La carrera ratificó su condición de **Certificada en abril de 2013.**

Resultado 11: Se perfeccionó la aplicación de las estrategias curriculares a través de los programas de las diferentes asignaturas, con el propósito de contribuir a la formación integral de los estudiantes.

Impacto: Se revisó el 100 % de los programas de las asignaturas de la carrera para contribuir al empleo de las estrategias curriculares de forma pertinente.

Resultado 12: Se incorporó a los estudiantes de la maestría de Finanzas a la actividad de tutoría de los estudiantes de la carrera.

Impacto: El 75 % de los estudiantes de la maestría de Finanzas se vinculó como tutores (en términos absolutos ascienden a 24 profesionales).

Resultado 13: Se incrementó el número de proyectos del departamento en atención a las problemáticas territoriales y aumentó el número de profesionales del territorio y estudiantes incorporados a los mismos.

Impacto: En el curso 2012-2013 se creó un nuevo proyecto departamental, denominado *Perfeccionamiento de la contabilidad, los costos y las finanzas en empresas industriales y agropecuarias de Santiago de Cuba*, en el cual se incluyó una línea de investigación sobre el perfeccionamiento del plan de estudio. En el curso 2013-2014 se gesta el proyecto *Perfeccionamiento de la actividad bancaria en entidades seleccionadas de Santiago de Cuba*. A ambos proyectos se incorporaron 22 miembros del colectivo docente, 35 profesionales del territorio y 84 estudiantes.

Resultado 14: Se perfeccionó el programa de la semana de familiarización de primer año, con el propósito de contribuir al desarrollo de la identidad y motivación profesional entre los estudiantes de nuevo ingreso, a través del conocimiento del Modelo del profesional de la carrera.

Impacto: En el curso 2012-2013 las encuestas aplicadas luego de la semana de familiarización arrojaron que el 75 % de los estudiantes había incrementado su motivación profesional, en el curso 2013-2014 esta cifra alcanzó el 89 %.

Resultado 15: Se perfeccionaron los currículos base y propio a través de la actividad metodológica coparticipativa, en función de las insuficiencias de la gestión contable y financiera territorial

Impacto: Se aprobaron modificaciones a 26 asignaturas del currículo base y 3 del currículo propio.

Resultado 16: Se perfeccionó el currículo optativo-electivo a través de la actividad metodológica coparticipativa, en función de las insuficiencias de la gestión contable y financiera territorial

Impacto: Se aprobaron 17 nuevas asignaturas optativas, 13 de ellas se incorporaron en el curso 2013-2014, que se corresponden con el 77 % de las referidas problemáticas territoriales.

