

DISEÑO CURRICULAR BASADO EN COMPETENCIAS PROFESIONALES PARA LA CARRERA DE LICENCIATURA EN ECONOMÍA

MSc. Juliet Yamila Gelavert Jardines.

ygelavert@uho.edu.cu

Universidad de Holguín.

MSc Dayami Danyelis Gelavert Veliz.

dgelaver@uho.edu.cu

Universidad de Holguín

MSc Yaniuska Ramirez Alfajarrin

yramirez@uho.edu.cu

Universidad de Holguín

Para citar este artículo puede utilizar el siguiente formato:

Juliet Yamila Gelavert Jardines, Dayami Danyelis Gelavert Veliz y Yaniuska Ramirez Alfajarrin (2019): "Diseño curricular basado en competencias profesionales para la carrera de Licenciatura en Economía", Revista de Desarrollo Sustentable, Negocios, Emprendimiento y Educación RILCO DS, n. 2 (diciembre 2019). En línea:

<https://www.eumed.net/rev/rilcoDS/02/licenciatura-economia-cuba.html>

<http://hdl.handle.net/20.500.11763/rilcoDS02licenciatura-economia-cuba>

RESUMEN

La presente investigación busca solucionar las insuficiencias que se manifiestan en el diseño del currículo de la carrera de Licenciatura en Economía de la Universidad de Holguín (Uho), Cuba, las que limitan el desempeño de los graduados en función de las exigencias sociales hacia la profesión del economista.

En otra etapa de la investigación se elaborará una metodología que permitirá aplicar un modelo pedagógico, sustentado en un enfoque de sistema, donde se distinguen los subsistemas de planificación, ejecución y evaluación del currículo, que permiten realizar el diseño curricular basado en competencias profesionales en la carrera de Licenciatura en Economía. Sus presupuestos generales admiten su introducción en la práctica, la evaluación del impacto y posterior generalización a otras carreras y universidades del país.

Hasta el momento en el trabajo se sistematizan las categorías competencia y competencias profesionales en específico. Se realiza un análisis sobre las etapas por las que atraviesa el diseño curricular en la Educación Cubana. De igual forma se aborda la historia del diseño curricular, de la carrera de licenciatura en economía. Por último, se proponen un conjunto de competencias y una nueva concepción curricular basada en los estudios en Ciencia, Tecnología y Sociedad.

PALABRAS CLAVES

Diseño curricular, competencias, carrera, economía.

SUMMARY

The current investigation searches for solution of insufficiencies presented in the curricular design of the Economy studies in the University Holguín, (UHO), Cuba which limits the development of the graduated according to the social demanding to the economist profession.

In another investigation stage a methodology would be elaborated allowing the application of a pedagogical model sustained in a systemic approach where the planning, execution and curricular evaluation subsystems are distinguished, allowing the curricular design based on professional competence in the economy studies. Its general objectives admit the introduction to the practice, the evaluation of the impact and posteriori generalization to other studies and universities of the country.

The categories competition and professional competitions specifically are systematized up to the moment of this work. An analysis on the stages for those that it crosses the curricular design in the Cuban Education is carried out. In the same way the history of the curricular design in the economy studies is approached. Finally, a joint of competences and a new curricular conception based in the Science, Technology and Society is proposed.

KEY WORD

Curricular design, competence, studies, economy.

INTRODUCCION

La formación de profesionales competentes y comprometidos con el desarrollo social constituye hoy día una misión esencial de la Educación Superior contemporánea, (UNESCO, 1998). Proceso que está sometido a fuertes presiones producto del nuevo proceso civilizatorio que se está gestando y que se caracteriza en lo fundamental por la globalización y el nuevo valor del conocimiento, vertebrados por el movimiento del capital en el mundo.

En el caso de Cuba el tema de las competencias ha venido incorporándose gradualmente y está ganando espacios dentro de las investigaciones educativas. No obstante, todavía no existen políticas trazadas a nivel del Ministerio de Educación Superior cubano respecto a la introducción de los currículos por competencias, aunque sí podemos relacionar una cantidad

considerable de bibliografía consistente en artículos de revistas, presentaciones en eventos y tesis doctorales donde se proponen y aplican concepciones y estrategias para la formación de determinadas competencias.

En relación con la formación por competencias se valoraron autores como: Ph. Zarifian (1999), E. Cejas Yanes (2006), Ph. Perrenoud (2006), B. Marcos Stiefel (2008), H. Boudreault (2009), S. Tobón y otros (2010). Respecto a la formación de competencias se analizaron las tesis de doctorado que abordan el tema en las carreras de economía y contabilidad. Entre ellos se encuentran L. Rey (2014), R. Pilozo (2015), L.Valera (2016) y C. Moya (2017). De los trabajos antes mencionadas L. Rey (2014) trata la formación de las competencias profesionales del auditor y L.Valera (2016) abordó la formación de competencias profesionales desde la disciplina principal integradora ambas en la carrera licenciatura en contabilidad y finanzas.

No se han encontrado investigaciones directamente relacionadas con el proceso de formación de competencias del licenciado en Economía en Cuba y, menos aún, que realicen un tratamiento a contenidos relacionados con los estudio en Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS), acorde a las necesidades del desempeño de los economistas en el país y en correspondencia con el nuevo modelo económico que se esta aplicando.

Las valoraciones anteriores permitieron determinar carencias en la teoría sobre el presente tema de investigación:

- Es aún limitado el tratamiento teórico al diseño curricular en la carrera de Economía acorde a las demandas sociales del contexto cubano.
- Es insuficiente la sistematización de las competencias profesionales en el diseño curricular de la carrera de Licenciatura en Economía
- Ausencia de un modelo de diseño curricular basado en competencias profesionales del Licenciado en Economía, que tome en consideración las relaciones esenciales que se establecen entre las exigencias sociales hacia la profesión, los niveles de desarrollo alcanzado por la Economía como ciencia y el proceso pedagógico, capaz de responder a esos requerimientos a través de su pertinencia en las dimensiones del currículo.

La metodología parte de los presupuestos teóricos y metodológicos de la Dialéctica Materialista, así como la utilización de métodos propios de la investigación cuantitativa y cualitativa, privilegia la segunda, y la triangulación de métodos y fuentes, elementos que constituyen vías en el proceso de validación de la investigación.

Entre los **métodos teóricos** más utilizados se encuentran el análisis y crítica de fuentes, a partir de los métodos del pensamiento lógico: análisis y síntesis, inducción y deducción y lo lógico y lo histórico, tomados como procedimientos. Como su nombre indica, éste método es imprescindible en el trabajo con las variadas fuentes de la investigación.

El método hermenéutico, en la búsqueda de significados profundos de términos, ideas y parlamentos, sobre todo cuando difieren, según distintos autores, en contenido e interpretación.

El modelado sistémico estructural funcional, fundamentalmente en la elaboración del modelo y la metodología.

Entre los **métodos y técnicas empíricos** se encuentran el enfoque de observación participante y la observación estandarizada, que permitirán a la investigadora ponerse en contacto directo con la realidad objeto de estudio.

Entrevistas para obtener opiniones sobre el diseño curricular de la carrera de Licenciatura en Economía de la Uho, las mismas se realizaron a estudiantes, egresados, profesores, directivos y empleadores, así como a Informantes claves, constituidos por especialistas en el tema a investigar.

Técnicas de consenso como grupo nominal y fórum comunitario, para obtener la participación activa de la población y su opinión consensuada sobre la problemática estudiada.

El muestreo considerado para la recopilación de información es el intencional no probabilístico, en función del tema de investigación propuesto, por ser el que más se ajusta a las necesidades de la investigación, ya que el beneficio, de acuerdo a la objetividad propuesta, será para toda la población estudiantil de la carrera de Economía.

DESARROLLO

El concepto de competencia conforma todo un *conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados*, en el sentido que el individuo ha de saber hacer y saber estar para el ejercicio profesional. El dominio de estos saberes le hace capaz de actuar con eficacia en situaciones profesionales. Desde esta óptica, no sería diferenciable de capacidad, erigiéndose el proceso de *capacitación* clave para el logro de las competencias. Pero una cosa es *ser capaz* y otra muy distinta es *ser competente*, poseyendo distintas implicaciones idiomáticas.

Las competencias sólo son definibles en la acción (Tejada, 1999a, 2002, 2004). En la línea de lo apuntado anteriormente, las competencias no son reducibles ni al saber, ni al *saber hacer*, por tanto, no son asimilables a lo adquirido en formación. Poseer unas capacidades no significa ser competente. Es decir, la competencia no reside en los recursos (capacidades), sino en la *movilización misma de los recursos*. Para ser competente es necesario poner en juego el repertorio de recursos. Saber, además, no es poseer sino *utilizar*.

Esta asunción tiene que ver directamente con el propio proceso de adquisición de competencias, y atribuye a las mismas un carácter dinámico.

En síntesis, el concepto de competencia es indisociable de la noción de desarrollo. No debemos olvidar que como resultante de dicho proceso de adquisición también se incrementa el campo de las capacidades, entrando en un bucle continuo que va desde las capacidades a las competencias y de éstas a las capacidades e inicia de nuevo el ciclo potenciador en ambas direcciones, en un *continuum* inagotable (*espiral centrífuga y ascendente*).

El contexto es clave en la definición. Si no hay más competencia que aquella que se pone en acción, la competencia no puede entenderse tampoco al margen del contexto particular donde se pone en juego. Es decir, no puede separarse de las condiciones específicas en las que se evidencia.

Sobre las competencias profesionales existe una variada literatura que abarca diferentes criterios. El académico español José Tejada Fernández de la Universidad de Barcelona, en su

trabajo titulado "Acerca de las Competencias Profesionales" realiza un pormenorizado análisis del término que agrupa y estudia claramente la esencia de la conceptualización de éstas competencias y ofrece algunos significados

En primer lugar, refiere la competencia profesional como *autoridad*, haciendo alusión a los asuntos o cometidos que quedan bajo la competencia directa de un profesional concreto o una figura profesional. En este caso se presenta ante la acepción de la competencia como *atribución o incumbencia*, estando ligada a la figura profesional (tareas y funciones) que "engloba el conjunto de realizaciones, resultados, líneas de actuación y consecuciones que se demandan del titular de una profesión u ocupación determinada".

En otra significación, ubica a la competencia como *capacitación*, y se refiere al grado de preparación, saber hacer, conocimientos y experticia de una persona como resultado del aprendizaje. En este caso, se refiere directamente a las capacidades y habilidades de una persona, que son necesarias desarrollar a través de la formación. Es decir, la competencia como calificación, dirigida básicamente a la formación necesaria para obtener la competencia profesional deseada. De manera que la competencia es el resultado del proceso de calificación que permite "ser capaz de", "estar capacitado para".

Por último, se indica a la competencia como *suficiencia* o mínimos claves para el buen hacer competente y competitivo, acotándose las realizaciones, resultados, experiencias y logros que un titular debe sobrepasar para acceder o mantenerse satisfactoriamente en una ocupación con garantías de solvencia y profesionalidad.

Condiciones de la educación superior para la formación de competencias

Los cambios que sin cesar atosigan la estructura social obligan a un constante ajuste de sus elementos y en ocasiones, de sus mismas bases a las necesidades que tales cambios generan (Tejada, 2001). Es sintomático que desde los años sesenta las reformas de los sistemas educativos y las innovaciones en el curriculum y en la organización de centros educativos son constantes. La Formación Profesional no puede estar ajena a esta realidad caracterizada por el cambio.

El cambio y el sistema de necesidades son, los motivos prioritarios de análisis y evaluación a la hora de pensar en una formación que tenga la validez pertinente para garantizar el desarrollo regional y el progreso económico y tecnológico de un país. Sólo así es posible concretar el modelo en un repertorio de perfiles profesionales, sujeto a cambio, que "expresen las necesidades de cualificación en un país y que sirva de marco de referencia para la elaboración de los programas de formación profesional y para elaborar las pruebas profesionales de reconocimiento de las capacidades"(MEC: 1988, 149).

Es un hecho característico de esta época en que vivimos la falta de un consenso claro sobre el papel que debe desempeñar la Universidad en nuestra sociedad. Esta carencia es en gran parte debida a los importantes cambios sociales, económicos y tecnológicos de los que estamos siendo testigos. Ello acarrea incertidumbre sobre los objetivos, programas y métodos de enseñanza.

Los avances en las tecnologías de la información y las comunicaciones están obligando a

redefinir la figura del docente, a replantearse los modos tradicionales de impartir docencia, a repensar la función de la Universidad y sobre todo hacer un análisis profundo del nuevo rol del docente, dentro el contexto socio-económico y tecnológico actual. En particular, se defiende el abandono de su función tradicional como transmisor principal de conocimiento para el alumno, en favor de un papel de mediador en el proceso de aprendizaje de éste, quien pasa a ser protagonista activo. Asimismo, se propone la incorporación a la función docente de objetivos en cuanto a actitudes. Estos objetivos perseguirían el desarrollo de una serie de valores que la Universidad debe poder transmitir a los estudiantes, independientemente del grado de aprovechamiento académico y de los conocimientos adquiridos en su paso por la institución.

De todo lo anterior parece poder deducirse que la función tradicional de la Universidad ha sido la de conjugar enseñanza (transmisión del conocimiento) con investigación. Las últimas décadas del pasado siglo se caracterizaron, en cambio, por la necesidad acuciante de insertar a la Universidad dentro de su entorno social. A esta necesidad han contribuido varias constataciones. En primer lugar, la importancia de la Universidad como elemento catalizador del desarrollo económico de un país es un tema que hoy ya nadie se atreve a cuestionar. Lo cual muestra cómo los factores de producción decisivos para el mejoramiento del bienestar social en los países pobres no son ni el espacio, ni la energía, ni la disponibilidad de tierra cultivable, sino la mejora de la calidad de la población y los adelantos en el conocimiento. En otras palabras, que el futuro de un país está determinado esencialmente por su capital humano (habilidades y conocimientos). Testimonio de ello es la prioridad concedida por los actuales Gobiernos de los países más ricos del mundo a la educación universitaria, y el resurgimiento de algunos países como Corea del Sur, India y Singapur gracias a ingentes esfuerzos por parte de sus respectivos gobiernos en la formación de capital humano.

La función docente debe tener en cuenta los rápidos cambios sociales que han caracterizado este final de milenio y que están obligando a un continuo proceso de adaptación de los titulados a las exigencias de él mercado, y por tanto, a poner el énfasis en la necesidad de enseñar a aprender más que en la de enseñar una serie de conocimientos que pronto podrían quedar obsoletos. Esta mayor presión del entorno por conformar los estudios universitarios a las demandas laborales, junto a las restricciones de financiación podría empujar a las universidades hacia el desempeño de un papel cada vez mayor en la educación continua de adultos.

De hecho, una de las propuestas más recientes en el ámbito educativo ha sido la de concebir la formación como una tarea permanente, como un proceso continuo a desarrollar a lo largo de toda su vida, y no como un esfuerzo transitorio a realizar en vistas a la consecución de un título que habilite para un tipo de trabajo específico. Ya no hay edades ni caminos preestablecidos y únicos para la educación. Como bien señala el profesor Ferraté en su artículo Universidad y Nuevas Tecnologías: El Camino hacia la Hiperuniversidad, ante la baja natalidad que empieza a afectar al sistema escolar y la creciente demanda de formación por parte de los adultos que cada vez necesitan más reciclaje, la formación universitaria debe dejar de ser una formación minoritaria y localizada en el tiempo y en el espacio.

En su transcurso por la Universidad, el alumno debería aprender a aprender, más que aprender una serie de conocimientos, simplemente. Amando de Miguel (1971), recordando palabras de Dumazedier, advertía en 1970 que la educación universitaria acabaría poco a poco convirtiéndose en una educación básica, preparatoria de otra educación que duraría toda la vida (“...no se tratará sólo de aprender, sino de hacer de la auto-educación permanente una necesidad, una segunda naturaleza, un estilo de vida, y de reorganizar las estructuras de la sociedad en función de ese objetivo...”). También F. Savater, refiriéndose a la habilidad de aprender en su libro *El Valor de Educar*, considera que cualquier plan de enseñanza debería dar prioridad a “este saber que nunca acaba y que posibilita todos los demás”. Por último, Teichler, en *La Educación Superior y los Nuevos Retos Socioeconómicos en Europa* (véase Burgen, 1999), expresaba que la educación superior debería aspirar a crear las bases sobre las que construir conocimiento, y no tanto buscar un corpus específico de conocimientos.

El diseño curricular en la Educación Superior Cubana.

En el caso de Cuba el proceso de formación se convierte en orientador de la acción y a la vez en proceso básico para la elevación de la calidad educacional. Sin embargo, este proceso no se da de forma lineal en tanto su finalidad esencial se relaciona con el desarrollo de las tendencias y enfoques históricos que se manifiestan en el proceso de formación como uno de los elementos particulares del proceso formativo de la Educación Cubana, a todos sus niveles. La primera etapa, conocida como conceptualización se enmarca en el período de 1962 a 1975, donde tiene lugar la Reforma Universitaria, cuyo objetivo consistía en transformar profunda y radicalmente la Educación Superior con vistas a elevar la calidad de los profesionales, su desempeño y participación en los proyectos del país, especialmente se vinculan los planes y programas de estudio a las transformaciones de la agricultura, resultantes de la aplicación de las leyes de Reforma Agraria, que exigían de una preparación para enfrentar el trabajo en las empresas cooperativas que recién iniciaban.

Desde 1964 se hace un llamado a la inclusión, fundamentalmente a través del logro de estos dos principios, de elementos de la integralidad en la formación de los estudiantes, específicamente en lo concerniente a la concepción de la docencia como momento del proceso docente capaz de desencadenar la acción en pos de formar conocimientos científicos, técnicos y formar ideológicamente a los jóvenes con un gran sentido práctico y vinculados a la vida, que permitiera erigirse como constructor de la nueva sociedad,

La segunda etapa se inicia con la celebración del Primer Congreso del Partido Comunista de Cuba (1975) y se conoce con el nombre de etapa de masificación, dada la explosión que se produce respecto a matrícula, claustros, estructura de carrera o perfiles y un aumento en el número de universidades.

Se definen y precisan, a través de la Tesis sobre la Política Educacional, los logros más significativos de la Revolución en el proceso docente educativo, destacándose entre ellos el principio Marxista y Martiano de vinculación estudio trabajo y el perfeccionamiento de la Educación Superior, lo que se tradujo en la concepción del Modelo del Especialista, con

objetivos a lograr a través del plan de estudio, el que fue impulsado con la creación del Ministerio de Educación Superior.

La tercera etapa es denominada por su autor (P. Hourrutinier, 1999) como de redimensionamiento que comienza en 1990 y llega hasta nuestros días, la que ha estado dirigida a elevar la calidad del sistema, con una visión integral y dialéctica de los principios valorados en las etapas anteriores, preparando así al egresado para la vida y potenciando sus capacidades para el desarrollo eficiente de su profesión, resolviendo problemas propios de su quehacer profesional.

La elaboración de un modelo para cada profesional, a partir de los problemas que debe resolver en su desempeño y la caracterización de los modos de actuación de éste, sobre la base de la concepción de un perfil amplio fue una de las principales contribuciones de esta etapa, que unida a la sistematización de la enseñanza a partir de los temas, asignaturas, disciplinas, niveles, años y carreras garantizarían el logro de los objetivos declarados en el modelo del profesional, tendientes a asumir los cambios que se han producido en los últimos años.

En este período se introducen los planes de estudio "C" (curso 1990-91) elaborándose un nuevo modelo curricular más cercano al deseado, dando mayor cobertura a la labor educativa, a través de la instrucción. Se concibe además el enfoque integral en la labor educativa y político- ideológica, vista a través de la triada conocimientos, habilidades y valores, que en sus tres dimensiones permiten el logro de niveles superiores en la calidad del egresado, tendiente a la excelencia universitaria.

En la primera década del siglo XXI la educación superior cubana comenzó a trabajar en la conformación de un nuevo plan de estudio, el plan D, más a tono con las nuevas exigencias de la universidad de este siglo, menos horas presenciales frente al profesor universitario, y mayor número de horas para el trabajo independiente y la investigación, mayor peso al trabajo en proyectos de investigación donde se prioriza la colaboración y el trabajo en colectivos multidisciplinarios.

Condiciones históricas de la carrera de economía en Cuba para la formación de competencias profesionales.

Con anterioridad a 1959, fecha del triunfo revolucionario, la formación de economistas en Cuba tuvo lugar en la Universidad de Oriente y en algunas universidades privadas, en forma muy limitada.

La declaración y consolidación del carácter socialista de la Revolución, y la necesaria preparación de la economía y de profesionales para los importantes retos del desarrollo ante nuevos paradigmas, dio lugar en 1962 a la creación en la Universidad de La Habana de la especialidad de Licenciatura en Economía, en un proyecto autóctono y expresión de la vocación transformadora de la realidad social nacional, regional y del orden económico internacional, estableciendo los cimientos para el desarrollo de la escuela cubana de economía, que hoy se extiende a 14 centros universitarios en el país.

Importantes transformaciones han tenido lugar en 60 años en el concepto y diseño de los programas de estudio como resultado de los avances de la ciencia, de la didáctica, de las experiencias y nuevos requerimientos dados en el desarrollo de la sociedad y economía cubana. En todo caso la escuela cubana de economía y los estudios de nivel superior han respondido y se han alineado a la esencia, principios y necesidades del proyecto socio económico nacional, brindando una coherente respuesta a la sociedad en la formación de profesionales.

En 1962 se inicia, en la Universidad de la Habana, la carrera de Economía con las especialidades de Economía Industrial, Economía Agrícola, Economía del Trabajo y Planificación.

Con la celebración del I Congreso del PCC y el surgimiento del MES en el año 1976, se dan excepcionales condiciones para iniciar transformaciones de los planes y programas de estudio, de los métodos de enseñanzas y de la dirección y organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, orientadas al perfeccionamiento de la formación de especialistas de nivel superior en Cuba. Esto originó que a partir de 1977-78 se adoptara, como principio general en la formación de los economistas, la especialización de los futuros egresados en diferentes esferas de la economía.

La práctica en la aplicación de esta estructura condujo a que en los años 1983/84 se produjera su revisión en atención a los siguientes factores: necesidades de preparar especialistas de perfil más amplio, deficiencias en los graduados en el desempeño de su trabajo práctico y dificultades en la ubicación de los graduados.

Luego de nuevos análisis quedaron vigentes dos especialidades y el resto pasó a un proceso de liquidación. Estas especialidades no estuvieron exentas de un sistemático perfeccionamiento y ajuste a los imperativos que el desarrollo de la sociedad le impuso. Así se transitó por **el Plan A y Plan B de estudio** y se realizaron todos los trabajos para iniciar en 1990 una nueva etapa.

Con tal propósito se desarrolló un sostenido trabajo científico-metodológico, cuyo resultado se plasma en los documentos del denominado **Plan C de Estudios** para la carrera de Economía, labor que fue concluida en Diciembre de 1989, y cuyo diseño entró en vigor en el curso 1990 – 1991 a nivel nacional.

Como consecuencia de los acontecimientos ocurridos en Europa de Este, y en particular en la Unión Soviética, el derrumbamiento del campo socialista y con ello la necesidad de la reinserción de Cuba en nuevo contexto económico internacional, así como la profunda crisis económica en que nuestro país se encontró al inicio de la década de los años 90, el diseño concebido para la carrera de Economía antes mencionado, no resultaba viable y adecuado, en tanto no respondía a las nuevas necesidades profesionales, ni al entorno económico en que se encontraba el país.

De esta forma durante el periodo 1990-95 se llevó a cabo la formación profesional, bajo una única denominación: Licenciado en Economía, y que correspondió al perfil de un economista

con un marcado sesgo empresarial en su formación, dado por los requerimientos de la práctica profesional y las demandas de los organismos.

Importantes transformaciones al Plan de Estudio desde entonces, tuvieron lugar sobre la base de las mejores experiencias nacionales e internacionales y la incorporación de novedosos y productivos métodos de enseñanza, que permitieron al cierre del curso 1995 – 96 presentar un diseño integral del Plan de estudios para la carrera de Licenciatura en Economía.

En el año 2000, como resultado de las experiencias en la formación y desempeño de los profesionales de las ciencias económicas, y de las necesidades de las instituciones y organismos a nivel territorial, ramal, sectorial y global, se institucionaliza en la Universidad de La Habana el Perfil Economía Global. De este modo queda registrado en el **Plan de Estudios C Perfeccionado** la formación del economista con dos salidas básicas, el perfil Ciencias Empresariales y el Perfil Global. Este último solo en la Universidad de La Habana, centro rector, dadas las necesidades propias de su ubicación en la capital del país, donde radican los principales organismos de la Administración Central del Estado.

El período de implementación del Plan, C Perfeccionado, de estudios en economía constituyó un período fértil en el desarrollo de las ciencias económicas en Cuba, en la consolidación y fortalecimiento del claustro, en el modelo pedagógico y en su respuesta a las necesidades de formación de profesionales en el país.

Sin embargo, el vertiginoso desarrollo de las ciencias en este lustro, y las importantes transformaciones que han tenido lugar en idéntico período en el escenario internacional en que Cuba está insertada, conjuntamente con la redefinición del modelo económico cubano (que explican el creciente rol del Estado en la estructura y estrategia económicas del país, y revelan en particular la importancia de la teoría y práctica de la Planificación Socialista, entre otros enfoques no suficientemente desarrollados en el Plan C), suponen el perfeccionamiento y la formalización de un nuevo Plan de Estudio que responda a estas necesidades: el Plan D .

El **Plan de Estudio D**, y aprovechando lo mejor de la experiencia acumulada a nivel nacional, se requiere de un economista integral vinculado a los retos del desarrollo de la economía cubana en la construcción del Socialismo. Se hace especial énfasis en el concepto de perfil amplio se privilegia como columna vertebral en la formación del economista los siguientes aspectos: interpretación marxista de la economía cubana e internacional, el desarrollo de la Planificación de la Economía Nacional, los Estudios Cubanos, entre otros.

En el diseño se encuentran expresamente reflejadas las necesidades y consideraciones de los Organismos de la Administración Central del Estado cubano, en particular del Ministerio de Economía y Planificación, así como de los principales empleadores. Las mismas están en correspondencia con las definiciones más sustantivas del modelo del profesional: objeto fundamental de trabajo, modo de actuación, campos de acción, esferas de actuación y habilidades profesionales; las cuales se concretan en el diseño curricular en sus tres componentes: básico, propio y optativo. Particular atención se ha prestado a consolidar la formación marxista y fortalecer los contenidos de planificación y economía cubana.

Propuesta de elementos para el diseño curricular de la carrera de licenciatura en economía de la Universidad de Holguín, basados en los estudios en Ciencia Tecnología y Sociedad.

La búsqueda de una cultura integral es un objetivo estratégico de los últimos periodos de la educación cubana; así, un humanista que no sepa de los avances científicos tecnológicos puede poseer una elevada cultura humanista y ser un ignorante ante las nuevas formas de vida imperantes. De la misma manera, un científico o un técnico que posean elevados conocimientos y habilidades profesionales, tienen que saber conducirlos desde y para la sociedad, lo que se expresa en poseer determinadas competencias tales como: **saber trabajar en grupo, interpretar social y económicamente las necesidades y demandas; dirigir procesos mediante la participación, el diálogo y la comunicación, en busca de información valiosa para la competitividad.**

Una concepción diferente de la relación entre los contenido sociohumanistas y científico-tecnológicos en la formación de los profesionales tiene su fundamento en los estudios Ciencia Tecnología y Sociedad, que tienen como objeto de estudio la vinculación existente entre: la ciencia, la tecnología y la sociedad, en aspectos tales como:

- La comprensión de la naturaleza social de la ciencia y la tecnología, es decir, la sociedad como condicionante, incluyendo la reflexión sobre las consecuencias sociales, económicas, ambientales y políticas de la actividad científica y tecnológica.
- Poseer una conciencia crítica en virtud de un enfoque multidisciplinario y fomentar la participación social en la toma de decisiones.
- Desarrollar la capacidad de valorar contextos en cuanto a recursos y necesidades para así brindar alternativas a la solución de problemas.

Existen diferentes maneras de abordar los estudios CTS en el currículo. Son las siguientes:

- Inclusión de módulos o unidades CTS en materias disciplinarias.
- Enfoques CTS en las materias ya existentes mediante repetidas inclusiones puntuales a lo largo del currículo.
- Creación de una asignatura CTS.
- Transformación de temas y asignaturas integrando sus contenidos a lo largo de su currículo.

La novedad de estos estudios está en superar las anteriores formas de abordaje curricular; ello consiste en que sea parte del objeto de estudio y las funciones o modos de actuación del profesional. Es decir, los estudios CTS no se circunscriben a un tipo de contenido, ni a su organización, sino a penetrar en el objeto de la profesión con un sentido de integración de la cultura humanista y científico-técnica, en la concepción de la formación de la personalidad del profesional, a través de los diseños curriculares de las carreras, para lograr la incidencia en todo el montaje curricular desde los objetivos para el alcance de los modos de actuación esperados en el ejercicio de la profesión.

CONCLUSIONES

Las competencias conciernen a las funciones, tareas y roles de un profesional para desarrollar adecuada e idóneamente su puesto de trabajo que son resultados y objeto de un proceso de capacitación y calificación.

En el caso de Cuba, el objetivo esencial de la educación superior deberá ser desarrollar en los futuros profesionales una nueva imagen de la ciencia y de la tecnología, que exprese los nexos con la economía, la política, la moral, las relaciones con la naturaleza, que coadyuve a la capacidad valorativa y a la actuación con responsabilidad social en el ejercicio de la profesión.

En cuanto a las carreras de economía, se logrará graduar profesionales competentes solo si se cumple con el objetivo de formar un economista integral preparado para asumir los retos de nuestra realidad económica, política y social.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- 1 Ciencia Hoy (1996) Ética e Investigación científica. Ciencia Hoy, 6 (33) 1996. <http://www.cienciahoy.org/hoy33/>
- 2 CINTERFOR/OIT (2000): <http://www.cinterfor.org.uy>, Las 40 preguntas mas frecuentes sobre competencia laboral
- 3 Gallopin, Gilberto C.; Funtowicz, Silvio; O'Connor, Martín & Ravetz, Jerry (2001). Una ciencia para el siglo XXI: del contrato social al núcleo científico. Revista internacional de Ciencias Sociales, 168. <http://www.campus-oei.org/salactsi/ctsdoc.htm>
- 4 Núñez Jover, J. (1999): La ciencia y la tecnología como procesos sociales. Lo que la educación científica no debería olvidar. Editorial Felix Varela, La Habana, p. 22-23.
- 5 Núñez Jover, J. Ética, Ciencia y Tecnología: sobre la función social de la tecnociencia", En: Llull, vol. 25 (no. 53), 2002, Zaragoza, pp. 459-484.
- 6 Núñez, J. y Montalvo, L.F. (Coord). (2009). Pensar Ciencia, Tecnología y Sociedad. La Habana: Editorial Félix Varela. 287p.
- 7 Núñez, J (2010). Conocimiento académico y sociedad. Ensayos sobre política universitaria de investigación y posgrado. La Habana: Editorial Universidad de la Habana.
- 8 [Tejada Fernández](#), José. El trabajo por competencias en el *prácticum*: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. En revista electrónica de investigación educativa. Vol. 7, Núm. 2, 2005- España, 2005.
- 9 Tejada Fernández, J.: Acerca de las competencias profesionales. Rev. Herramientas. España. Material fotocopiado.
- 10 UNESCO (2002). Futuros posibles: diez tendencias a largo plazo que podrían esbozar los futuros posibles de la humanidad en el siglo XXI. The new courier, 2002, 38-59. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001257/125736s.pdf-125736>.
- 11 Vallejos, O. R. (2010). Proyectos pedagógicos en ciencia, tecnología y sociedad:

dimensiones, problemas y desafíos de una tradición latinoamericana *Redes*, vol.16, diciembre, Universidad Nacional de Quilmes Buenos Aires, Argentina No. 31,pp. 183-198

- 12 Vargas, F. (1999): *La formación basada en competencias: Instrumento para la empleabilidad*. Centro de Investigación y Documentación CINTERFOR/OIT