



ugr | Universidad
de **Granada**

Facultad de Ciencias de la Educación

**Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en
Educación**

**Plan de mejoras sustentado en la comunidad de
aprendizaje para la formación de competencias
profesionales en el profesorado de Comunicación Social
en el contexto avileño.**

PROGRAMA DE DOCTORADO

Aportaciones educativas en ciencias sociales y humanas.

DOCTORANDO: Lic. Meyci de la Cruz Pérez.

DIRECTORA DE TESIS: Dra. Eva María Olmedo Moreno.

Granada, 2015

Editor: Universidad de Granada.Tesis Doctorales
Autora: Meyci de la Cruz Pérez
ISBN: 978-84-9125-386-0
URI: <http://hdl.handle.net/10481/41363>

AGRADECIMIENTOS

A los profesores del programa de doctorado, de manera muy significativa a la Dra. Eva María Olmedo Moreno, Dra. Leonor Buendía Eisman, Dr. Daniel González González y el Dr. Emilio Berrocal de Luna por su apoyo durante todo el proceso de investigación doctoral.

A quienes han hecho posible esta formación doctoral: Nancy, Lissete, Lianet, profesores del Departamento de Humanidades, profesores de la FUM de Majagua y trabajadores del Joven Club de Computación de Majagua.

En especial a mi familia, por su paciencia y comprensión, sin ella no hubiera podido llegar al final.

A todos y cada uno de ellos, muchas gracias.

RESUMEN

Un egresado de un centro universitario cubano se inicia en la práctica profesional y es durante ese proceso que valida la preparación que ha alcanzado, es cuando descubre cuánto le falta para lograr éxitos mayores en su desempeño; es ahí donde comienza la formación permanente que recibe todo profesional y que le permitirá perfeccionar su desempeño sociolaboral. De lo anterior se deriva el siguiente problema científico: ¿Cómo contribuir a la formación de competencias profesionales en el profesorado de la carrera de Comunicación Social de la Universidad Máximo Gómez Báez de la provincia de Ciego de Ávila?, por esta razón se estableció como objetivo general de la investigación: Diseñar un plan de mejoras sustentado en el enfoque de comunidad de aprendizaje para contribuir a la formación de competencias profesionales en el profesorado de la carrera de Comunicación Social. Otro aporte lo constituyó la construcción por parte del profesorado de su perfil de competencias docentes a través de la técnica de los grupos focales. El sustento teórico de la investigación se desarrolló a partir de la revisión bibliográfica sobre las competencias profesionales que se fragmentó en diferentes tópicos; se esbozaron además los referentes históricos y conceptuales de la categoría comunidad de aprendizaje.

Palabras claves: Competencias profesionales y comunidad de aprendizaje.

SUMMARY

A graduate of a Cuban university center starts in professional practice and is in this process when the graduate validates the preparation that he has reached. In this process is when the graduate discovers how close he is to achieve greater success in his performance. The lifelong learning that receives every professional starts here and that will allow them to refine their social and workplace performance. The following scientific problem derives from the foregoing: How to contribute to the formation of professional competences in the faculty of the career of Social Communication at the University Máximo Gómez Baez in the province of Ciego de Ávila? For that reason it was establish as a general objective: To design a plan of improvements sustained in the approach of community of learning to contribute to the formation of professional competences in the faculty of the career of Social Communication. Another contribution was the construction by the faculty of their profile of teaching competencies through the technique of the focus groups. The theoretical sustenance of the investigation was developed from the bibliographical review about the professional competences. That was fragment in different topics; also the historical and conceptual references of the category community of learning were outline.

Key Words: Professional competences and community of learning

ÍNDICE DE CONTENIDOS

CONTENIDOS	PÁG
INTRODUCCIÓN	1
ESTUDIO TEÓRICO	
Capítulo I: La formación de competencias en el profesorado. Exigencia del contexto para una práctica educativa con profesionalismo.	13
1.1 Introducción.	13
1.2 Referentes históricos del término competencias.	14
1.3 Elementos comunes al concepto de competencias.	15
1.3.1 El proyecto Tuning.	25
1.4 Referentes conceptuales del término competencias.	30
1.5 Enfoques para el análisis de las competencias profesionales.	45
1.6 La formación por competencias. El profesor competente, su perfil.	52
1.6.1 Modelos de formación de competencias en el profesorado universitario.	62
1.6.2 Perfil del profesorado universitario.	66
1.7 Conclusiones del capítulo.	86
Capítulo II: La comunidad de aprendizaje. Proyecto educativo potencializador de las capacidades individuales y sociales de sus integrantes, imprescindible en la educación superior del futuro.	90
2.1 Introducción.	90
2.2 Comunidad, historia y definición.	92
2.2.1 Antecedentes históricos del término comunidad.	92
2.2.2 Conceptualización del término comunidad.	96
2.3 Tendencias pedagógicas contemporáneas.	101
2.3.1 Panorama de la evolución del pensamiento pedagógico.	103
2.4 Una mirada a la comunidad de aprendizaje.	121
2.4.1 Referentes históricos de la comunidad de aprendizaje.	123
2.4.2 Algunas consideraciones en torno al concepto de comunidad de aprendizaje.	128
2.5 Conclusiones del capítulo.	143

FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

Capítulo III: Estrategia metodológica de la investigación. Problema, objetivos y variables de estudio.	146
3.1 Introducción.	146
3.2 Análisis de la perspectiva metodológica asumida en la investigación.	146
3.2.1 La triangulación como criterio de validez de la investigación.	155
3.3 Contextualización de la problemática.	158
3.3.1 Caracterización de la carrera de Comunicación Social.	167
3.4 Planteamiento del problema.	169
3.5 Objetivos de la investigación.	170
3.5.1 Objetivo general.	170
3.5.2 Objetivos específicos.	170
3.6 Variables de estudio.	172
3.7 Tareas de la primera etapa del estudio empírico.	175
3.8 Descripción de la población y muestra de la primera etapa.	176
3.9 Tareas de la segunda etapa del estudio empírico.	178
3.10 Descripción de la población y muestra de la segunda etapa.	179
3.11 Conclusiones del capítulo.	182
Capítulo IV: Descripción de las técnicas de recogida de información.	185
4.1 Introducción.	185
4.2 Descripción de las técnicas de recogida de información.	185
4.2.1 Escala Likert.	186
4.2.1.1 Descripción de la herramienta.	193
4.3 Grupo focal.	194
4.3.1 ¿Para qué sirve?	198
4.3.2 ¿Cómo se elabora?	200
4.3.3 Ventajas y desventajas de la técnica de grupos focales.	201
4.3.4 Descripción de la herramienta.	204

4.4 Conclusiones del capítulo.	209
--------------------------------	-----

ESTUDIO EMPÍRICO

Capítulo V: Competencias profesionales del profesorado de Comunicación Social. Análisis de los resultados de la primera etapa del estudio empírico.	211
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

5.1 Introducción.	211
-------------------	-----

5.2 Instrumento de medida.	211
----------------------------	-----

5.3 Procedimiento.	212
--------------------	-----

5.4 Análisis de los datos.	212
----------------------------	-----

5.4.1 Peso porcentual de las competencias en el profesorado.	213
--------------------------------------------------------------	-----

5.4.2 Peso porcentual de las competencias en el profesorado según la percepción del estudiantado.	220
---------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

5.4.3 Peso porcentual de las competencias en el profesorado según la percepción de los empleadores.	228
-----------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

5.4.4 Análisis de las tres fuentes de datos.	233
----------------------------------------------	-----

5.4.5 Competencias fuertes y débiles obtenidas.	238
-------------------------------------------------	-----

5.5 Conclusiones del capítulo.	241
--------------------------------	-----

Capítulo VI: Perfil de competencias profesionales del profesorado. Análisis de los resultados de la segunda etapa del estudio empírico.	243
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

6.1 Introducción.	243
-------------------	-----

6.2 Procedimiento.	246
--------------------	-----

6.2.1 El objetivo.	247
--------------------	-----

6.2.2 Personas invitadas a los grupos focales.	248
------------------------------------------------	-----

6.2.3 Sesiones de trabajo.	249
----------------------------	-----

6.2.4 Participación por jornada de trabajo.	282
---------------------------------------------	-----

6.3 Análisis de los contenidos desarrollados en las sesiones de grupos focales.	284
---------------------------------------------------------------------------------	-----

6.4 Valoración desde la perspectiva del profesorado de la experiencia con la herramienta de grupos focales.	285
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

6.5 Perfil de las competencias profesionales del profesorado de la carrera de Comunicación Social de la Universidad Máximo Gómez Báez de la provincia de Ciego de Ávila.	287
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

6.6 Conclusiones del capítulo.	298
--------------------------------	-----

Capítulo VII: Plan de mejoras sustentado en el enfoque de comunidad de aprendizaje para contribuir a la formación de competencias profesionales en el profesorado de la carrera de Comunicación Social.	300
7.1 Introducción.	300
7.2 Metodología a seguir para la elaboración de un plan de mejoras.	304
7.3 Protocolo para la elaboración del plan de mejoras.	312
7.4 Presentación del Plan de Mejoras para la formación de competencias profesionales en el profesorado de Comunicación Social.	316
7.4.1 Introducción.	316
7.4.2 Conceptualización necesaria.	320
7.4.3 Presentación del plan de mejoras.	322
7.5 Conclusiones del capítulo.	375
CONCLUSIONES GENERALES	376
RECOMENDACIONES	380
BIBLIOGRAFÍA	381
ANEXOS	400

ÍNDICE DE TABLAS

Nº TABLA	TÍTULO	PÁG
Tabla 1	Estudio comparativo sobre los tipos de competencias.	19
Tabla 2	Modelos del enfoque holístico.	21
Tabla 3	Clasificación de las competencias por su carácter básico, de intervención o específico.	27
Tabla 4	Guía de competencias.	72
Tabla 5	Cantidad de estudiantes por carrera y fuentes de ingreso (empleadores).	165
Tabla 6	Cantidad de profesores por carrera.	166
Tabla 7	Relación de profesores de la carrera de Comunicación Social en la FCSH.	168
Tabla 8	Variables de estudio.	173
Tabla 9	Cantidad de estudiantes de Comunicación Social por cursos y fuentes de ingreso (empleadores).	176
Tabla 10	Cantidad de profesores por graduación.	177
Tabla 11	Relación de profesores por categoría docente y científica.	179
Tabla 12	Porcentaje obtenido en cada una de las Competencias Instrumentales (profesorado).	213
Tabla 13	Porcentaje obtenido en cada una de las Competencias Sistémicas (profesorado).	215
Tabla 14	Porcentaje obtenido en cada una de las Competencias Interpersonales (profesorado).	217
Tabla 15	Porcentaje obtenido en cada una de las Competencias Instrumentales (estudiantado).	220
Tabla 16	Porcentaje obtenido en cada una de las Competencias Sistémicas (estudiantado).	222
Tabla 17	Porcentaje obtenido en cada una de las Competencias Interpersonales (estudiantado).	224
Tabla 18	Porcentaje obtenido en cada una de las Competencias Instrumentales (empleadores).	228
Tabla 19	Porcentaje obtenido en cada una de las Competencias Sistémicas (empleadores).	229
Tabla 20	Porcentaje obtenido en cada una de las Competencias Interpersonales	230

(empleadores).

Tabla 21	Media de las respuestas obtenida en cada grupo de muestra por tipo de competencia.	233
Tabla 22	Porcentaje que representa la muestra en cada categoría de respuesta.	234
Tabla 23	Análisis de las dimensiones de las competencias.	235
Tabla 24	Competencias débiles por dimensiones.	250
Tabla 25	Relación de docentes participantes en las tres sesiones.	283
Tabla 26	Fortalezas y debilidades de las áreas de mejora.	312
Tabla 27	Acciones de mejora por área.	313
Tabla 28	Prioridad de las acciones de mejora.	313
Tabla 29	Plan de mejoras.	315
Tabla 30	Cronograma del plan de mejoras.	316
Tabla 31	Causas por área de mejora.	322
Tabla 32	Competencias fuertes y débiles por área de mejora.	327
Tabla 33	Acciones para mejorar el conocimiento de una segunda lengua.	328
Tabla 34	Acciones para mejorar las habilidades elementales en informática.	330
Tabla 35	Acciones para mejorar las habilidades para recuperar y analizar información desde diferentes fuentes.	331
Tabla 36	Acciones para mejorar la resolución de problemas.	332
Tabla 37	Acciones para mejorar la toma de decisiones.	333
Tabla 38	Acciones para mejorar la capacidad de aplicar la teoría a la práctica.	334
Tabla 39	Acciones para mejorar el liderazgo.	335
Tabla 40	Acciones para mejorar la comprensión de culturas y costumbres de otros países.	337
Tabla 41	Acciones para mejorar la habilidad de trabajar de forma autónoma.	338
Tabla 42	Acciones para mejorar la iniciativa y el espíritu emprendedor.	339
Tabla 43	Acciones para mejorar la habilidad para comunicar con expertos en otros campos.	340

Tabla 44	Acciones para mejorar la habilidad para trabajar en un contexto internacional.	341
Tabla 45	Acciones para mejorar el compromiso ético.	342
Tabla 46	Prioridad de las acciones de mejora para el conocimiento de una segunda lengua.	343
Tabla 47	Prioridad de las acciones de mejora para las habilidades elementales en informática.	343
Tabla 48	Prioridad de las acciones de mejora para las habilidades de recuperar y analizar información desde diferentes fuentes.	344
Tabla 49	Prioridad de las acciones de mejora para la resolución de problemas.	344
Tabla 50	Prioridad de las acciones de mejora para la toma de decisiones.	345
Tabla 51	Prioridad de las acciones de mejora para la capacidad de aplicar la teoría a la práctica.	345
Tabla 52	Prioridad de las acciones de mejora para el liderazgo.	345
Tabla 53	Prioridad de las acciones de mejora para la comprensión de culturas y costumbres de otros países.	346
Tabla 54	Prioridad de las acciones de mejora de la habilidad para trabajar de forma autónoma.	346
Tabla 55	Prioridad de las acciones de mejora para la iniciativa y el espíritu emprendedor.	346
Tabla 56	Prioridad de las acciones de mejora de la habilidad para comunicar con expertos en otros campos.	347
Tabla 57	Prioridad de las acciones de mejora de la habilidad para trabajar en un contexto internacional.	347
Tabla 58	Prioridad de las acciones de mejora para el compromiso ético.	347
Tabla 59	Plan de mejoras de la competencia Conocimiento de una segunda lengua.	348
Tabla 60	Plan de mejoras de la competencia Habilidades elementales en informática.	350
Tabla 61	Plan de mejoras de la competencia Habilidades para recuperar y analizar información desde diferentes fuentes.	352
Tabla 62	Plan de mejoras de la competencia Resolución de problemas.	353
Tabla 63	Plan de mejoras de la competencia Toma de decisiones.	355
Tabla 64	Plan de mejoras de la competencia Capacidad para aplicar la teoría a la práctica.	356

Tabla 65	Plan de mejoras de la competencia Liderazgo.	358
Tabla 66	Plan de mejoras de la competencia Comprensión de culturas y costumbres de otros países.	359
Tabla 67	Plan de mejoras de la competencia Habilidades para trabajar de forma autónoma.	360
Tabla 68	Plan de mejoras de la competencia Iniciativa y espíritu emprendedor.	361
Tabla 69	Plan de mejoras de la competencia Habilidad para comunicar con expertos en otros campos.	362
Tabla 70	Plan de mejoras de la competencia Habilidad para trabajar en un contexto internacional.	364
Tabla 71	Plan de mejoras de la competencia Compromiso ético.	365
Tabla 72	Cronograma del plan de mejoras del ámbito No. 1.	367
Tabla 73	Cronograma del plan de mejoras del ámbito No. 2.	370
Tabla 74	Cronograma del plan de mejoras del ámbito No. 3.	373

ÍNDICE DE CUADROS

Nº CUADRO	TÍTULO	PÁG
Cuadro 1	Tareas del tutor.	82
Cuadro 2	Comparación entre las principales teorías de aprendizajes.	118
Cuadro 3	Competencias fuertes y débiles que posee el profesorado.	238
Cuadro 4	Competencias fuertes y débiles que percibe el estudiantado.	239
Cuadro 5	Competencias fuertes y débiles que perciben los empleadores.	240
Cuadro 6	Competencias fuertes y débiles que coinciden en los tres grupos de muestra.	240
Cuadro 7	Niveles de competencia según la tarea de comprensión.	252

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Nº GRÁFICO	TÍTULO	PÁG
Gráfico 1	Competencias instrumentales débiles en el profesorado.	214
Gráfico 2	Competencias sistémicas débiles en el profesorado.	216
Gráfico 3	Competencias interpersonales débiles en el profesorado.	218
Gráfico 4	Competencias débiles en el profesorado de Comunicación Social de Ciego de Ávila.	219
Gráfico 5	Competencias instrumentales débiles en el profesorado percibidas por el estudiantado.	222
Gráfico 6	Competencias sistémicas débiles en el profesorado percibidas por el estudiantado.	224
Gráfico 7	Competencias interpersonales débiles en el profesorado percibidas por el estudiantado.	226
Gráfico 8	Competencias débiles en el profesorado percibidas por el estudiantado de Comunicación Social de Ciego de Ávila.	227
Gráfico 9	Competencias débiles en el profesorado percibidas por los empleadores.	232
Gráfico 10	Por ciento que representa la muestra en cada categoría de respuesta.	235
Gráfico 11	Por ciento que representan las competencias débiles por dimensiones.	236
Gráfico 12	Declaración mundial sobre educación para todos.	280
Gráfico 13	Objetivo del plan de mejoras.	302

INTRODUCCIÓN

Los profundos cambios en la realidad mundial contemporánea han condicionado en los finales del siglo XX e inicios del XXI transformaciones en los sistemas educacionales a escala mundial. Fenómenos como la globalización neoliberal y el hegemonismo norteamericano han producido impactos de consideración sobre políticas educativas en varios países y en particular Cuba.

La educación fue vista por muchos años como una etapa en la vida de las personas, que se ubicaba en la niñez y en la primera juventud, la misma se impartía en instituciones constituidas a ese efecto (escuelas, colegios, universidades), esto era válido para un mundo que avanzaba lentamente; donde las revoluciones tecnológicas ocurrían de siglo en siglo, o aún más espaciadamente, pero finalizando el siglo XX todo cambió y cada vez con mayor velocidad, la tecnología que era válida hace algunos años, hoy ha sido superada en varias generaciones tecnológicas (Alem, 2006). El mundo actual está pasando de una sociedad basada en la industria productiva a otra basada en el conocimiento, pasando por un estado intermedio que es el de una sociedad de la información (Villardón y Yániz, 2006). Cabe destacar que la sociedad del conocimiento no es algo que exista actualmente, es un estado final de una etapa evolutiva hacia la que se dirige la sociedad, etapa posterior a la actual era de la información y hacia la que se llegará por medio de las oportunidades que representan la tecnología de la información y comunicación (TIC) de las sociedades actuales (Bozu y Canto 2009).

La educación ya no será una etapa de la vida en la cual lo que se aprende servirá para muchos años de desempeño, sino que será necesario actualizar permanentemente las informaciones, conocimientos y saberes (Alem, 2006). En tal sentido se percibe la necesidad de formar personas que puedan ser capaces de seleccionar, actualizar y utilizar el conocimiento en un contexto específico, que sean capaces de aprender en diferentes contextos y modalidades y a lo largo de toda la vida y que puedan entender el potencial de lo que van aprendiendo para adaptar el conocimiento a situaciones nuevas (Bricall y Brunner, 2000).

Como se señalara en el llamado Informe Delors (1996), que presentara la Comisión Internacional de Educación para el Siglo XXI, a la UNESCO, donde habla de la educación a lo largo de la vida; así como la crítica de Bholá (1997) que destaca que la formación no debe ser considerada únicamente en las escuelas, sino que las organizaciones deberán educar adultos y que esa educación estará, normalmente, en relación con su vida laboral.

La formación y desarrollo de los profesionales constituye una prioridad de la sociedad, especialmente en el marco de las actuales transformaciones que se desarrollan en el sistema educativo cubano, a la cual deben dar respuesta todos los organismos y organizaciones sociales.

Las universidades están viviendo un proceso de cambio de su identidad para transformarse en una estructura flexible que posibilite un amplio acceso social al conocimiento y el desarrollo de las personas con base en las necesidades que la sociedad del siglo XXI demanda (Zabala, 2005).

En todo proceso de formación profesional hay que considerar dos aspectos: la formación inicial y la formación permanente. La formación inicial se considera la preparación que recibe el estudiantado para obtener un nivel superior que le facilite enfrentar su profesión. Esa formación responde a un determinado plan de estudio, concebido y aprobado en un momento histórico determinado, que demanda la realidad social donde se inserta el individuo.

La necesidad de la actualización permanente no es cuestionada por ningún profesional, un egresado de un centro universitario cubano se inicia en la práctica profesional y es en ese proceso que valida la preparación alcanzada y, no pocas veces, descubre cuánto le falta para lograr éxitos mayores en su desempeño; he aquí donde entra la formación permanente que recibe todo profesional y que le permitirá perfeccionar su desempeño sociolaboral. También propicia que esté actualizado en el contexto sociocultural que se inserta profesionalmente, asumiendo novedosos resultados de las investigaciones y las experiencias de avanzada de la práctica empírica, realizada por otros investigadores (Martínez, 2004).

El desafío de aprender una nueva y más eficaz manera de ser profesional y ciudadano en las condiciones que plantean los cambios globales a nivel mundial es una exigencia actual. No puede alcanzarse una transformación de todas las concepciones y metodologías con que se desarrolla el proceso de formación de los profesionales en la actualidad, sin antes tener preparados a los docentes en la visión de los cambios que existen en el contexto mundial; por el compromiso que tienen como guía y mediador del proceso educativo, en el cual colabora con los estudiantes a centrar sus necesidades, a estimular la percepción de otras

demandas, a orientar su investigación y luego a discernir y organizar sus resultados o incluso a profundizarlos y a complementarlos con sus propios conocimientos.

La formación del profesorado es asumida como la promoción de la capacidad crítica de las personas para lograr su desarrollo individual y social. Dicha capacidad crítica está relacionada con la mirada que se tiene de sí mismo y del entorno, con las posibilidades que éste ofrece y posibilita, con el desarrollo de la autonomía y la capacidad de tomar decisiones frente a los intereses, necesidades y problemas que surgen en la cotidianidad y que favorecen o afectan la vida de las personas. El conocimiento que se adquiere es producto de una búsqueda en común, en donde todos los participantes aportan a partir de su saber, que es compartido con los saberes de otras personas a través de la exploración e indagación participativa.

Un propósito de la formación es el logro del desarrollo humano de las personas participantes en él; esto sólo es posible en tanto haya disposición y apertura hacia el otro en su condición de participante, lo que significa favorecer el desarrollo armónico del ser humano en sus diferentes espacios de vida, contribuir a la realización de sus necesidades y fortalecer y estimular sus capacidades y potencialidades.

Desde este contexto, el enfoque de competencia profesional se consolida como una alternativa atractiva para impulsar la formación en una dirección que armonice las necesidades de las personas, las empresas y la sociedad en general; dibujando un nuevo paradigma en la relación entre los sistemas educativo y productivo cuyas repercusiones en

términos de mercado laboral y gestión de recursos humanos no han hecho sino esbozarse en el horizonte del siglo XXI (CIDEDEC, 2002).

En tal sentido Clavijo y Fuentes (2001) apuntan que los procesos de formación orientados al desarrollo de competencias emergen para hacer de la educación un servicio más pertinente a las demandas sociales, donde adquiere un significado el ser y saber cómo, sobre el saber y hacer qué, capaz de ofrecer a los profesionales aprendizajes socialmente significativos, que los habiliten para operar con eficacia en el contexto específico de las dificultades y los retos propios de la época y el país.

El enfoque de competencia profesional se ha consolidado como un planteamiento capaz de tender puentes eficaces entre la realidad educativa y la productiva, superando las limitaciones de metodologías precedentes, y ofreciendo sustento conceptual y operativo para repensar y dinamizar las prácticas educativas y formativas; la gestión de recursos humanos en la empresa; y la propia base del reconocimiento social de la cualificación en el mercado de trabajo.

La concepción de una formación basada en competencias constituye un enfoque integrador (Clavijo y Fuentes, 2001); universalmente se espera que los egresados tengan entre otras, las siguientes características:

- flexibilidad.
- capacidad para contribuir a la innovación y ser creativos.

- capacidad de hacer frente a las incertidumbres.
- preparación para el aprendizaje durante toda la vida.
- sensibilidad social y capacidad de comunicación.
- capacidad para trabajar en equipo.
- disposición para asumir responsabilidades.
- capacidades genéricas polifacéticas que atraviesen diferentes disciplinas, y tengan nociones en campos de conocimiento que constituyen la base de diversas capacidades profesionales, por ejemplo las nuevas tecnologías.

En esta perspectiva la creciente influencia de los resultados de la ciencia en su interacción recíproca con la tecnología y el cambiante ritmo de las exigencias sociales que impactan en el mundo del trabajo, aceleran la necesidad de que los recursos humanos docentes que laboran en la esfera educacional, requieran de una transformación para asumir nuevas demandas de formación, aprendizaje y socialización orientadas a lograr mejores resultados. Para alcanzar estas exigencias se necesitan transformaciones no sólo en el orden material de las universidades, sino en la aplicación de estilos de dirección y el comportamiento profesional de los docentes que apunten a un mejoramiento efectivo de su desempeño profesional para enfrentar el reto por la calidad de la educación (Roca, 2000).

Se espera que el profesorado, más que transmitir abundante información, promueva el desarrollo de competencias como garantía para que los sujetos puedan seguir aprendiendo a lo largo de su vida y se desempeñen de manera pertinente y satisfactoria en un mundo

cambiante y complejo. De ahí, la necesidad de definir un nuevo perfil docente que garantice un desempeño profesional eficiente, eficaz y satisfactorio.

Un perfil docente basado en competencias, fruto del diálogo y del consenso, puede cumplir dos funciones importantes en el mejoramiento permanente de la profesión: una función articuladora entre la formación inicial y la formación permanente y, una función dinamizadora del desarrollo profesional a lo largo de la carrera así como de la profesión misma. A continuación se señalan algunas razones para optar por un perfil basado en competencias (Bozu y Canto, 2009).

- Se centra en el desarrollo de capacidades en los sujetos, favoreciendo la formación de profesionales críticos y reflexivos, autónomos y responsables en su desempeño profesional, capacidad para plantear alternativas pedagógicas y participar en las decisiones concernientes a la educación, en los niveles y ámbitos que les corresponda actuar.
- Remite a la necesidad de la formación permanente que busca profundizar y desarrollar nuevas capacidades a lo largo de la vida.
- Abre espacios de interrelación de capacidades y saberes, potenciando un desarrollo personal y profesional integral.
- Por ser contextualizado, es flexible para adecuarse a las demandas sociales, a las necesidades de desarrollo integral del estudiantado, de aprender permanentemente y de atención a la diversidad cultural y a las condiciones en que se desarrolla la docencia.

- Proporciona versatilidad al proceso de enseñanza/aprendizaje y, por tanto, su mayor capacidad para adecuarse al ritmo de cambios propio de la actualidad.

Para lograr este propósito, el profesorado debe avanzar en su propio reconocimiento como ser individual y social, como sujeto con carencias y potencialidades frente a sí mismo y frente a los otros; esta mirada posibilita, en primer lugar, entender lo que para el otro significa ser competente y en segundo lugar, interactuar con él a partir de las similitudes y diferencias, buscando lo común, lo que hará evidente el horizonte de las competencias.

En agosto del año 2000, en Cuba, se inicia una nueva etapa en la Universalización de la Educación Superior, caracterizada por la ampliación del acceso a los estudios superiores, privilegiando a los sectores sociales con menores posibilidades y oportunidades de acceder a esos estudios. Ideando la creación de la Municipalización de la Enseñanza Universitaria, es decir, llevar los procesos sustantivos de una universidad a las localidades donde ellos trabajaban y de esta forma no apartarlos de su residencia. Cada municipio del país puso a disposición de estos sectores los recursos con que contaba. A raíz de la fuerza que tomó esta idea surgieron diferentes planes formativos que se desarrollaron en el contexto de lo que posteriormente se denominó la Universalización de la Enseñanza Superior.

Surgieron en el país 774 Sedes Universitarias y se abrieron 44 carreras universitarias en diferentes municipios, con una matrícula de 161 666 estudiantes y 58 114 profesores adjuntos de cada territorio.

Así mismo, el significativo desarrollo alcanzado por Cuba en la preparación de recursos humanos calificados, permitió la incorporación de profesionales del territorio como profesores adjuntos, después de recibir una preparación metodológica y la categorización docente correspondiente, lo que contribuyó a la superación continua de miles de profesionales. Se contó también con la participación de profesores universitarios de las sedes centrales y alumnos ayudantes de años terminales.

La provincia de Ciego de Ávila, con todos sus municipios incluidos, no estuvo ajena a esta realidad y rectorando este proceso la Universidad Máximo Gómez Báez de la mencionada provincia. Esta investigación parte, tal y como se expondrá en los capítulos I y II del presente informe, de la importancia que tiene profundizar en la formación permanente del profesorado para la mejora de la calidad de los procesos universitarios. La investigación se centra en las competencias profesionales como modelo que garantiza el éxito en la formación del profesorado y un plan de mejoras sustentado en el enfoque de comunidad de aprendizaje para la formación del profesorado.

El informe de la investigación se estructuró en una introducción, un primer capítulo donde se abordó la revisión conceptual de las competencias profesionales, lo cual resultó extenso y variado, pues existen tantos discursos como autores han intentado y logrado analizar la problemática. Para una mayor comprensión del tema y en aras de organizar y sintetizar la información, la revisión bibliográfica realizada sobre las competencias profesionales se fragmentó en diferentes tópicos, no excluyentes entre sí, los cuales se refirieron en primer lugar al origen del tratamiento de la temática desde el discurso teórico; en segundo lugar a los diferentes puntos de vistas que asume el concepto; en tercer lugar se

presentaron las definiciones de los autores más tratados en la bibliografía consultada; en cuarto lugar se abordaron los diferentes enfoques o modelos que sustentan el concepto y por último; en quinto lugar, la formación por competencias, el profesor competente y su perfil.

En el segundo capítulo se esbozaron los referentes históricos y conceptuales de los términos comunidad y aprendizaje, para una mayor comprensión del análisis ulterior de la categoría comunidad de aprendizaje.

El tercer capítulo se centró en el planteamiento de la estrategia metodológica a seguir para el diagnóstico de las competencias profesionales en el profesorado y su identificación para futura formación, se planteó el problema, los objetivos y variables de la investigación en los dos momentos del estudio empírico.

El cuarto capítulo bajo la premisa de que una técnica de investigación no pasa de ser un conjunto de procedimientos ambiguos, improcedentes e incomprensibles sin una clara fundamentación epistemológica y metodológica, puso de relieve ambas cuestiones de las técnicas usadas para la recogida de información de la tesis en cuestión. Cada técnica aplicada en la presente investigación ofreció resultados, que a pesar de parecer en ocasiones contradictorios, realizaron construcciones y análisis valiosos acerca de un mismo fenómeno.

En el quinto capítulo teniendo en cuenta que una educación basada en competencias supone cambios en la planificación, metodología, sistemas de evaluación, sistema de

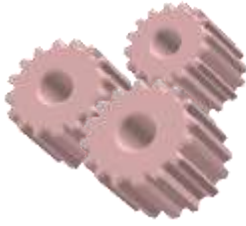
tutorías y apoyo a los estudiantes, que resulta difícil imaginar sin una adecuada formación docente, se determinaron las competencias profesionales que posee el profesorado de la carrera de Comunicación Social de la Universidad Máximo Gómez Báez de la provincia de Ciego de Ávila y en igual sentido, se determinó la percepción que tienen estudiantes y empleadores sobre las competencias profesionales que posee el profesorado perteneciente a la carrera de marras.

La finalidad del capítulo 6 fue determinar el perfil de competencias profesionales a formarse en el profesorado de la carrera de Comunicación Social de la Universidad Máximo Gómez Báez de la provincia de Ciego de Ávila, a partir de la técnica de los grupos focales.

La excelencia de una organización viene marcada por su capacidad de crecer en la mejora continua de todos y cada uno de los procesos que rigen su actividad diaria. La mejora se produce cuando dicha organización aprende de sí misma, y de otras, es decir, cuando planifica su futuro teniendo en cuenta el entorno cambiante que la envuelve y el conjunto de fortalezas y debilidades que la determinan. La planificación de su estrategia es el principal modo de conseguir un salto cualitativo en el servicio que presta a la sociedad.

Para ello es necesario realizar un diagnóstico de la situación en la que se encuentra. Una vez realizado es relativamente sencillo determinar la estrategia que debe seguirse para que el destinatario de los servicios perciba, de forma significativa, la mejora implantada. Apoyarse en las fortalezas para superar las debilidades es, sin duda la mejor opción de cambio (Aneca, 2005).

El plan de mejoras se constituye en un objetivo del proceso de mejora continua, y por tanto, en una de las principales fases a desarrollar dentro del mismo. La elaboración de dicho plan requiere del respaldo y la implicación de todos los responsables universitarios que tengan relación con la unidad, es por ello que en el capítulo 7 se elaboró un plan de mejoras sustentado en el enfoque de comunidad de aprendizaje para contribuir a la formación de competencias profesionales en el profesorado de la carrera de Comunicación Social de la universidad Máximo Gómez Báez de la provincia de Ciego de Ávila.



CAPÍTULO I:

LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS EN EL PROFESORADO. EXIGENCIA DEL CONTEXTO PARA UNA PRÁCTICA EDUCATIVA CON PROFESIONALISMO

- 1.1 Introducción.**
- 1.2 Referentes históricos del término competencias.**
- 1.3 Elementos comunes al concepto de competencias.**
 - 1.3.1 El proyecto Tunning.**
- 1.4 Referentes conceptuales del término competencias.**
- 1.5 Enfoques para el análisis de las competencias profesionales.**
- 1.6 La formación por competencias. El profesor competente, su perfil.**
 - 1.6.1 Modelos de formación de competencias en el profesorado universitario.**
 - 1.6.2 Perfil del profesorado universitario.**
- 1.7 Conclusiones del capítulo.**

CAPÍTULO I: LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS EN EL PROFESORADO. EXIGENCIA DEL CONTEXTO PARA UNA PRÁCTICA EDUCATIVA CON PROFESIONALISMO.

1.1 Introducción:

En los inicios del tercer milenio, el mundo acumula un enorme caudal de conocimientos y tecnologías, que conjuntamente con los que están por descubrir, hacen imposible, que el hombre pueda apropiarse de ellos (Delors, 1996), el acercamiento, estudio o profundización de cualquier temática se complejiza si se tiene en cuenta la afirmación anterior. Los espacios para que el conocimiento sea socializado crece y el hombre siente cada vez más la necesidad de transmitir experiencias; en tal sentido para la autora el abordar la revisión conceptual de las competencias profesionales resultó extenso y variado, pues existen tantos discursos como autores han intentado y logrado analizar la problemática.

Para una mayor comprensión del tema y en aras de organizar y sintetizar la información, la revisión bibliográfica realizada sobre las competencias profesionales se ha fragmentado en diferentes tópicos, no excluyentes entre sí, los cuales se refieren en primer lugar al origen del tratamiento de la temática desde el discurso teórico; en segundo lugar a los diferentes puntos de vistas que asume el concepto; en tercer lugar se presentan las definiciones de los autores más tratados en la bibliografía consultada; en cuarto lugar se abordan los diferentes enfoques o modelos que sustentan el concepto y por último; en quinto lugar, la formación por competencias, el profesor competente y su perfil

1.2 Referentes históricos del término competencias:

El término de competencias tiene como antecedente más remoto la década de los sesenta del siglo pasado, fundamentalmente en países como Reino Unido, México, Australia, Canadá, Estados Unidos, España, Francia y se corresponde desde su origen con matices muy diversos tales como: competencias laborales, ocupacionales y profesionales, sustentando la idea que ni el currículum educativo de las personas, ni los resultados de los test de aptitud y de inteligencia y la adaptación eficaz a los problemas de la vida diaria predicen el éxito profesional.

Las competencias como concepto, enfoque y paradigma educativo, emergen en los años ochenta del pasado siglo y se inician como un debate que surge en los países industrializados, sobre la necesidad de mejorar la relación existente entre el sistema educativo y el productivo, sobre todo para educar y capacitar a la mano de obra requerida. En la actualidad, esto dibuja una nueva relación entre sistemas educativos y sistemas productivos, que obviamente han tenido importantes repercusiones en el mercado laboral y en la gestión de recursos humanos en el siglo XXI. En la década del noventa se introduce una dinámica de cambio, en la que la innovación se asienta más en el plano organizativo, donde el factor humano resulta clave, ya que recae en los empleos (Barraza, 2011). Estados Unidos, Canadá, Australia, Reino Unido, España, fueron configurando un nuevo escenario en la forma de entender la formación para el trabajo.

Esa dinámica se ha abierto a los países emergentes y en vías de desarrollo, en particular los latinoamericanos. En un entorno económico globalizado, estos países están sintiendo con fuerza la necesidad de crear nuevos parámetros de formación; y partiendo de situaciones comparativas muy desfavorables, se encuentran especialmente estimulados para afrontar cambios que puedan suponer un salto cualitativo. México, Colombia, Chile, Argentina u Honduras, entre otros, aparecen como puntas de lanza de distintos procesos de modernización formativa vinculados a la competencia profesional que afianzan progresivamente en ese continente una nueva forma de abordar la relación entre formación y empleo (CIDEDEC, 2002).

Cuba no está ajena a los cambios que en las diversas esferas de la vida, se producen en el mundo, por lo que se ha decidido implantar el método de formación por competencias en la Educación Técnica y Profesional, previa valoración de los resultados generales de la experiencia realizada en dos politécnicos (Cejas, 2001).

1.3 Elementos comunes al concepto de competencias:

La conceptualización del término competencias sigue siendo heterogénea, debido a la multiplicidad de enfoques y desarrollos que genera su implementación, diferentes autores en su intención de hacer más comprensible su estudio, han sintetizado o resumido de las variadas definiciones los elementos que son comunes al concepto, a continuación se presentan algunas de ellas.

Se comienza, en orden cronológico, por la visión de Angeli (1994):

- Las competencias son vistas como un recurso clave, intangible pero fundamental para la competitividad de la empresa, el desarrollo y el logro del éxito.
- Son vistas como prerequisites esenciales (pero no exclusivo) para la eficacia profesional de la persona. Que también son un requerimiento clave para la política de recursos humanos de la empresa, y especialmente de la formación.
- La centralidad del sujeto en su definición, que se delimita en un patrimonio absolutamente individual (no se ve las competencias en sí, sino a la persona competente). Cosa que implica evidentes dificultades en el uso general del término.
- El papel fundamental del contexto de aprendizaje en el que el sujeto se desarrolla y aplica su propia competencia.
- La multidimensionalidad del concepto de competencias que entra en juego de manera compleja cada vez que la persona realiza sus prestaciones eficazmente.
- El dinamismo de las competencias, entendida como variabilidad en el tiempo debido a los procesos de aprendizaje experimentados por la persona y determinados, a su vez, por variables situacionales como los contextos de trabajo, de relación, etc.

La síntesis de las definiciones de competencias efectuada por Pérez (2001, p. 138) aporta aquellos elementos más destacables del concepto.

- El concepto es aplicable a las personas (individualmente o en forma grupal).
- Implica unos conocimientos saberes, unas habilidades saber hacer, y unas actitudes y conductas saber estar integrados entre sí.
- Incluye las capacidades y procedimientos informales además de las formales.
- Es indisociable de la noción de desarrollo y de aprendizaje continuo unido a la experiencia.
- Constituye un capital o potencial de actuación vinculado a la capacidad de movilizarse o ponerse en acción.
- Se inscribe en un contexto determinado que posee unos referentes de eficacia y que cuestiona su transferibilidad.

Otros autores, como Kaiser, Levi, Guerrero, Acosta y Taborda, (citados por Pérez, 2001, p. 139-145) presentan sus clasificaciones, de donde se exponen las siguientes características generales. La mayoría se refieren a un bloque, al que denominan de diferentes formas, que van más allá de las competencias técnicas. Son características de este bloque las siguientes: adaptación (al contexto, a los cambios, a situaciones novedosas), asertividad, autoconfianza, autocontrol, autocrítica, autonomía, buena disposición hacia el trabajo, capacidad de aguante, capacidad para la argumentación, capacidad para mantener relaciones positivas con los demás, capacidad para superar las dificultades, capacidad para

tomar decisiones, coherencia, comportamiento de atención al cliente, comunicación, constancia, control del estrés, cooperación, disposición a la formación continua, paciencia, persistencia en la tarea hasta completarla satisfactoriamente, prevención y solución de conflictos, reconocimiento de los propios límites, resistencia emocional, responsabilidad. Como resumen de un conjunto de estudios en este sentido se incluye la tabla comparativa elaborada por Pérez (2001).

Tabla 1. Estudio comparativo sobre los tipos de competencias (Pérez, 2001).

Autor	Tipos de Competencias			
Bunk (1994)	Técnicas	Metodológicas	Sociales	Participativas
Alex (1991)	Cualificación Técnica		Cualificación Social	
	Técnicas de trabajo	Planificación y ejecución	Persona Trabajo y profesión Entorno	Participación social en el entorno
Le Boterf (1991)	Técnicas	Saberes	Actitudes sociales y comunicación	Aptitudes de aprendizaje
Lévy-Leboyer (1997)	Específicas		Genéricas	
Stroobants (1998)	Cognitivas	Capacidades inventivas y creativas	Sociales	
Rubió y Cruells (1998)	Técnicas	Básicas	Transversales (diagnóstico, relación y afrontamiento)	
Guerrero, Acosta y Taborda (1999)	Técnico profesionales	Básicas	Transversales	Claves
Besolan (2000)	Técnicas	Metodológicas	Participativas	Personales

Gonczi y Athnasou (1996) desarrollaron una clasificación de las diversas conceptualizaciones y modelos teóricos, clasificación que ha sido recogida por Echeverría (2002).

Las primeras definiciones de competencias aludían a la capacidad de la persona para el desempeño de las actividades o funciones de su puesto de trabajo. Lo que dio lugar al enfoque de competencias centrado en la tarea.

En un siguiente momento se prestó atención a los rasgos y características del profesional excelente, aquel capaz de dar el máximo resultado en su actividad profesional, aquellas competencias que diferenciaban entre el profesional que cumplía con su tarea y el profesional que destacaba en dicho logro. En este nuevo enfoque centrado en el perfil no sólo se prestaba atención a la base técnica y profesional sino que se empezó a indagar acerca de las competencias claves, aquellas competencias dotaban de flexibilidad, capacidad de aprendizaje y superación y todos aquellos rasgos que se estimaran necesarios para llegar a ser este tipo de profesional excelente.

Kerka (1998) (citado por García et al., 2008) señala que una corriente crítica se desarrolló en contra de la adopción del enfoque de competencias, sustentada en diversos aspectos tales como: lo confuso de su conceptualización, las dificultades empíricas que representa su adopción como eje articulador de las acciones de intervención y evaluación educativas, y su falta de adecuación para responder a las necesidades crecientes de una sociedad que promueve el aprendizaje, basado en la información y el conocimiento a lo largo de la vida. Lo más agudo de dichas críticas se concentra básicamente alrededor del

hecho de que ha prevalecido un enfoque reduccionista en la definición de las competencias, muy al estilo de los objetivos conductuales, por lo cual muchas veces se confunde con éstos, al reducir la competencia a la ejecución de tareas simples relacionadas con los diversos roles que se desarrollan en un trabajo determinado.

Por consiguiente, se ha llegado a conceptualizar un enfoque de competencia de naturaleza holística y compleja, cuyas diversas definiciones intentan recoger y abordar tanto los elementos de tarea, de excelencia profesional como de desarrollo y adaptación al entorno complejo y global en que se desarrolla la actividad profesional.

Los modelos más importantes de este enfoque se sintetizan en la siguiente tabla, algunos como los primeros son muy conocidos y aplicados (Aneas, 2003).

Tabla 2. Modelos del enfoque holístico (Aneas, 2003).

Autores	Competentes del modelo
Le Boterf 1991	<p>Competencia técnica: Los saberes (Saber) como conjunto de conocimientos generales o especializados tanto teóricos como científicos o técnicos. Las técnicas (Saber-Hacer) como dominio de métodos y técnicas en los contenidos específicos.</p> <p>Competencia social: Incluye las motivaciones, los valores, la capacidad de relación en un contexto social y organizativo.</p>
Bunk 1994	<p>La Competencia técnica implica el dominio como experto de las tareas y contenidos de su ámbito de trabajo. Así como los conocimientos y destrezas necesarios para su desempeño.</p> <p>La Competencia metodológica implica la capacidad de reacción al aplicar el procedimiento adecuado a las tareas encomendadas y a las</p>

	<p>irregularidades que se presenten. Quien encuentra de forma independiente vías de solución y que transfiere adecuadamente las experiencias adquiridas a otros problemas de trabajo que posee este tipo de competencia.</p> <p>La Competencia social implica saber colaborar con otras personas de forma comunicativa y constructiva y muestra un comportamiento orientado al grupo y así como un entendimiento interpersonal.</p> <p>La Competencia participativa implica saber participar en la organización de su puesto de trabajo y también en su entorno de trabajo. Se es capaz de decidir y de asumir responsabilidades.</p>
<p>ISFOL 1995</p>	<p>Competencias básicas: Necesarias para localizar, acceder y localizar un empleo.</p> <p>Competencias técnicas: Necesarias para desempeñar las funciones y procesos propios de una ocupación.</p> <p>Competencias transversales: Necesarias para lograr que la persona se adapte e integre a los requerimientos del entorno laboral.</p>
<p>Proyecto Tuning (1999)</p>	<p>Competencias genéricas.</p> <p>Competencias específicas.</p>
<p>Echeverría 2002</p>	<p>Técnico (Saber): Poseer conocimientos especializados y relacionados con determinado ámbito profesional, que permiten dominar como experto los contenidos y tareas acordes a su actividad laboral.</p> <p>Metodológico (Saber-Hacer): Saber aplicar los conocimientos a situaciones laborales concretas, utilizar procedimientos adecuados a las tareas pertinentes, solucionar problemas de forma autónoma y transferir con ingenio las experiencias adquiridas a situaciones novedosas.</p> <p>Participativo (Saber-Estar): Estar atento a la evolución del mercado laboral, predispuesto al entendimiento interpersonal, dispuesto a la comunicación y cooperación con los demás y demostrar un comportamiento orientado hacia el grupo.</p>

	Personal (Saber-Ser): Tener una imagen realista de sí mismo, actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar las posibles frustraciones.
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Villa y Poblete (2007) identifican una serie de características que se describen a continuación:

- Son multifuncionales, es decir, se requieren para desarrollar un amplio rango de metas y resolver múltiples problemas en diferentes contextos.
- Son complejas, debido a que favorecen el desarrollo de niveles de pensamiento superior, como el crítico y el analítico y el desarrollo de actitudes y valores lo más elevados posible. Asumen una autonomía mental que presupone una aproximación activa y reflexiva ante la vida.
- Las competencias genéricas son multidimensionales, porque permiten reconocer y analizar patrones, percibir situaciones, seleccionar significados, desarrollar una orientación social y adquirir una sensibilidad hacia sí mismo y hacia los demás (ubicación en un contexto).

Jofré (2009), propone los principales componentes de las competencias profesionales que emergen de las propuestas de diferentes autores citados por él, lo cual resulta un análisis integrador e ilustrativo y que se sintetiza a continuación: los principales componentes detectados contienen una serie de rasgos comunes, a partir de los cuales

concluyó que las competencias profesionales integran simultáneamente: conocimientos, habilidades y actitudes; que se integran atendiendo a una serie de atributos personales (capacidades, características de la personalidad y recursos individuales); que se manifiestan a nivel de conductas; que poseen una dimensión práctica, de ejecución.

Siguiendo el análisis afirma además, que la utilidad de la competencia profesional radica en que ésta permite evidenciar logros de éxito en los roles ocupacionales; se desarrolla en un contexto determinado, normalmente complejo y cambiante; posee un carácter global para dar respuesta a problemas y situaciones concretos de diversas índole, exige la capacidad de adaptación (flexibilidad) y de trabajo en equipo. Sus principales referentes son social: que van desde lo más genérico hasta el contexto productivo y de la organización del trabajo e individual: relación con los atributos personales que se manifiestan de manera combinada e integrada, considerando también como referencia lo social. La competencia profesional puede adquirirse mediante procesos reflexivos de formación o procesos de aprendizajes en el puesto de trabajo.

Y por último, señala muy acertadamente que la competencia debe ser evaluada para desarrollar su utilidad, asumiendo que la competencia se plantea en un contexto caracterizado por el cambio, ésta evoluciona y por tanto, es necesaria su evaluación, es decir, ser competente aquí y ahora, no significa ser competente en una situación o contexto diverso al que se tiene aquí y ahora.

1.3.1 El proyecto Tuning:

El término competencia ha sido el elegido por el proyecto Sócrates-Erasmus titulado “Tuning Educational Structures in Europe” para condensar en un término el significado que mejor puede representar los nuevos objetivos de la educación europea. La educación deberá centrarse en la adquisición de competencias por parte del alumnado. Se trata de centrar la educación en el estudiante. El papel fundamental del profesor debe ser el de ayudar al estudiante en el proceso de adquisición de competencias. El concepto de competencia pone el acento en los resultados del aprendizaje, en lo que el alumno es capaz de hacer al término del proceso educativo y en los procedimientos que le permitirán continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de su vida (González y Wagenaar, 2003).

La atención sobre las competencias en el Proyecto Tuning está íntimamente ligada a la creación del Espacio Europeo Educación Superior (en lo adelante EEES). En relación con un sistema de titulaciones comparables y comprensibles, uno de los objetivos es el de facilitar el reconocimiento académico y profesional para que los ciudadanos puedan usar sus cualificaciones en todo el EEES. De hecho, la capacidad de definir qué competencias se propone desarrollar un programa o qué se espera de los graduados, añade una dimensión más a la transparencia de la titulación. Las competencias contribuyen también al desarrollo de títulos mejor definidos y al perfeccionamiento de sistemas de reconocimiento.

El largo camino recorrido desde la gestación del proceso de Convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior iniciado en la Declaración de la Sorbona en 1988 y la Declaración de Bolonia en 1999, hasta la Declaración de Budapest-Viena 2010, que marca el final de la primera década del Proceso de Bolonia, y que supuso la presentación oficial del EEES, ha modificado considerablemente el mapa y la geografía de la Educación

Superior en Europa, al tiempo que ha planteado, entre otras, cuestiones relativas a todos aquellos temas relacionados con la calidad de la docencia, la formación del profesorado y el desarrollo profesional de éste (Caballero et al., 2011).

La Comisión Europea ha encargado a la Universidad de Deusto trasladar el proyecto europeo de formación superior Tuning a las universidades de América Latina. Esta universidad privada española, junto con la holandesa de Groningen, viene coordinando desde el año 2001 los trabajos relativos a este proyecto (Tuning Latino América, 2004).

El proyecto Tuning Latino América 2004-2006, surge en un contexto de intensa reflexión sobre educación superior, tanto a nivel regional como internacional es una iniciativa de las universidades para las universidades. Se busca iniciar un diálogo para intercambiar información y para mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior, favoreciendo el desarrollo de la calidad, de la efectividad y de la transparencia. Con el trabajo de las 62 instituciones de educación superior de los 18 países latinoamericanos y del caribe participantes, entre ellos Cuba, se espera que en los próximos años se identifiquen puntos de referencia común en diferentes áreas del conocimiento, estos puntos identificados son necesarios para tender los puentes destinados al reconocimiento de las titulaciones en la región y con otras regiones del planeta (Reina, 2008).

Investigadores de la Universidad de Granada (Bajo et al., 2003) han realizado un análisis de las competencias generales propuestas por el Proyecto Tuning con el objetivo de proporcionar un análisis conceptual de las mismas y facilitar una comprensión relativamente homogénea de sus significados en los foros de discusión que lleven a cabo

para la reforma de los planes de estudio. Estos investigadores han considerado oportuno modificar la clasificación dada por los autores del proyecto europeo y reclasificarlas en función del carácter más o menos básico de las competencias y los aspectos instrumentales de las mismas. En este marco se ha entendido que una competencia es básica cuando entra a formar parte como componente de otras competencias más complejas se hace referencia a habilidades cognitivas, a aspectos motivacionales y a valores. Las competencias de intervención son aquellas que poseen la característica de ser aplicadas sobre el medio (físico y social) o sobre el propio pensamiento y se agrupan en tres categorías: cognitivas, sociales y culturales. Las competencias específicas hacen referencia a la habilidad para realizar una serie de tareas concretas y suelen tener un carácter instrumental (Tabla 3).

Tabla 3. Clasificación de las competencias por su carácter básico, de intervención o específico (Bajo et al., 2003).

Competencias Básicas		
Cognitivas		Motivaciones y valores
<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos básicos y específicos • Análisis y síntesis • Organizar y planificar • Solución de problemas • Toma de decisiones • Aprender 		<ul style="list-style-type: none"> • Motivación de logro • Iniciativa y espíritu emprendedor • Preocupación por la calidad • Compromiso ético
Competencias de Intervención		
Cognitivas	Sociales	Culturales
Capacidad de:	Capacidad de:	Capacidad de:
<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar conocimiento a la práctica 	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades interpersonales 	<ul style="list-style-type: none"> • Appreciar la diversidad • Conocimiento de

<ul style="list-style-type: none"> • Adaptarse a nuevas situaciones • Creatividad • Crítica y autocrítica • Trabajar de forma autónoma • Investigación 	<ul style="list-style-type: none"> • Liderazgo • Trabajo en equipo • Trabajo interdisciplinar 	<p>culturas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabajo intercultural
Competencias Específicas		
<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación oral y escrita • Conocimiento de un segundo idioma • Habilidades básicas para el manejo del ordenador • Habilidades de gestión de la información 		

Plantea Fariñas (2011), que entre las competencias genéricas estandarizadas para América Latina, Tuning (2007) plantea las siguientes:

1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo.
4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión.
5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano.
6. Capacidad de comunicación oral y escrita en la propia lengua.
7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma.
8. Habilidades en el uso de las tecnologías (información y comunicación).
9. Capacidad de investigación.
10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.

11. Habilidades para buscar, procesar y analizar información de fuentes diversas.
12. Capacidad crítica y autocrítica.
13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones.
14. Capacidad creativa.
15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.
16. Capacidad para tomar decisiones.
17. Capacidad de trabajo en equipo.
18. Habilidades interpersonales.
19. Capacidad de motivar y conducir (liderazgo) hacia metas comunes.
20. Compromiso con la preservación del medio ambiente.
21. Compromiso con su medio socio-cultural.
22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.
23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales.
24. Habilidad para trabajar en forma autónoma.
25. Capacidad para formular y gestionar proyectos.
26. Compromiso ético.
27. Compromiso con la calidad.

Y además, al comparar los inventarios de las competencias genéricas elaborados por el proyecto europeo y por el latinoamericano, Tuning observó 22 competencias fácilmente comparables en ambos casos. El proyecto latinoamericano incorpora 3 competencias más: responsabilidad social y compromiso ciudadano, compromiso con la preservación del medio ambiente y compromiso con el medio sociocultural. No fueron consideradas 3

competencias del proyecto europeo en la versión latinoamericana: conocimiento de culturas y costumbres de otros países, iniciativa y espíritu emprendedor y motivación de logro.

1.4 Referentes conceptuales del término competencias:

Con el concepto de competencias todos creen saber de qué hablan, unos a favor, otros en contra y otros con indiferencia; sin embargo, es un concepto de múltiples facetas, se ha manejado desde la empresa (la competencia vista en el desempeño eficiente del trabajador); se ha visto como una conformación psicológica compleja (que implica componentes motivacionales y afectivos del sujeto) y desde el punto de vista del diseño curricular (formación de un profesional con los conocimientos, procedimientos y actitudes requeridos para ocupar el espacio que le corresponde en la sociedad). En este tópico se muestran diferentes definiciones presentadas por autores cubanos y del contexto internacional que abordan los tres puntos de vista anteriores.

- **Punto de vista empresarial:**

La Organización Internacional del Trabajo (OIT) define la competencia como la capacidad de articular y movilizar condiciones intelectuales y emocionales en términos de conocimientos, habilidades, actitudes y prácticas, necesarias para el desempeño de una determinada función o actividad, en forma eficiente, eficaz y creativa, conforme a la naturaleza del trabajo. Capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempeño real y demostrado en determinado contexto de trabajo y que no

resulta sólo de la instrucción, sino que, de la experiencia en situaciones concretas de ejercicio ocupacional.

Para la Federación Alemana de Empresarios de Ingeniería (1985) es la capacidad individual para emprender actividades que requieran una planificación, ejecución y control autónomos.

Jessup (1991, p. 6-39) plantea que es un: “Conjunto específico de destrezas necesarias para desarrollar un trabajo particular y puede también incluir las cualidades necesarias para actuar en un rol profesional”.

Otros autores señalan:

Conjunto de conocimientos, capacidades de acción y de comportamiento estructurado en función de un objetivo y en un tipo de situación dada (Gilbert y Parlier, 1992).

Conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para ejercer una profesión, resolver problemas profesionales de forma autónoma y flexible y ser capaz de colaborar en el entorno profesional y en la organización del trabajo (Bunk, 1994).

La noción de competencia, tal como es usada en relación al mundo del trabajo, se sitúa a mitad de camino entre los saberes y las habilidades concretas; la competencia es inseparable de la acción, pero exige a la vez conocimiento. Una vieja definición del diccionario Larousse de 1930 decía: en los asuntos comerciales e industriales, la

competencia es el conjunto de los conocimientos, cualidades, capacidades, y aptitudes que permiten discutir, consultar y decidir sobre lo que concierne al trabajo. Supone conocimientos razonados, ya que se considera que no hay competencia completa si los conocimientos teóricos no son acompañados por las cualidades y la capacidad que permita ejecutar las decisiones que dicha competencia sugiere. Son entonces un conjunto de propiedades en permanente modificación que deben ser sometidas a la prueba de la resolución de problemas concretos en situaciones de trabajo que entrañan ciertos márgenes de incertidumbre y complejidad técnica (Gallard y Jacinto, 1995).

La capacidad de usar el conocimiento y las destrezas relacionadas con productos y procesos y, por consiguiente, de actuar eficazmente para alcanzar un objetivo (Hayes, 1996).

Levi, (1997, p. 54) plantea:

Son repertorios de conocimiento que algunos dominan mejor que otros, lo que les hace eficaces en una situación determinada... Estos comportamientos son observables en la realidad cotidiana del trabajo e igualmente, en situaciones test. Ponen en práctica, de forma integrada, aptitudes, rasgos de personalidad y conocimientos adquiridos. Son resultado de experiencias dominadas gracias a las actitudes y a los rasgos de personalidad que permiten sacar partido de ellas.

Fernández (1999) plantea que globalmente es considerada para cualquier tipo de profesional, incluiría las capacidades para transferir destrezas y conocimientos a nuevas

situaciones dentro de un área de ocupación laboral; abarca la organización y la planificación del trabajo, la innovación y la capacidad para abordar actividades no rutinarias; incluye las cualidades de eficacia personal que se necesitan en el puesto de trabajo para relacionarse con los compañeros, los directivos y los clientes. La competencia se refiere a las funciones, tareas y roles de un profesional (incumbencia) para desarrollar adecuada e idóneamente su puesto de trabajo (suficiencia) que son resultado y objeto de un proceso de capacitación y cualificación.

Conjunto de conocimientos teóricos, habilidades, destrezas y actitudes que son aplicados por el trabajador en el desempeño de su ocupación o cargo en correspondencia con el principio de idoneidad demostrada y los requerimientos técnicos, productivos y de servicios, así como los de calidad, que se le exigen para el adecuado desenvolvimiento de sus funciones (CETSS, 1999).

Aptitud de un individuo para desempeñar una misma función productiva en diferentes contextos y con base en los requerimientos de calidad esperados por el sector productivo. Esta aptitud se logra con la adquisición y desarrollo de conocimientos, habilidades y capacidades que son expresados en el saber, el hacer y el saber hacer (Mertens, 2000).

Las definiciones siguientes se extrajeron de la página web “La formación por competencias. Instrumento para incrementar la empleabilidad”, (2000).

- Capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de un desempeño, no solamente en términos de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes; las cuales son necesarias pero no suficientes.
- Habilidad multifacética para desempeñar una función productiva de acuerdo con una norma reconocida.
- Atributo que el empresario de alto rendimiento de hoy, busca en los empleados de mañana.
- Un conjunto identificable y evaluable de conocimientos, actitudes, valores y habilidades relacionados entre sí que permiten desempeños satisfactorios en situaciones reales de trabajo, según estándares utilizados en el área ocupacional.

Las competencias laborales, así entendidas son características de las personas, están en las personas y se desarrollan con las personas de acuerdo a las necesidades de su contexto económico, social y cultural y sus aspiraciones y motivaciones individuales; por lo tanto no basta con saber, o saber hacer, es necesario poseer actitudes y valores que predispongan al ser humano a utilizar el saber y el saber hacer y evidenciarlos en el desempeño de su actividad laboral (Cejás, 2001).

Las competencias, fundamentalmente, son las respuestas profesionales que una persona da a los requerimientos de su puesto de trabajo (un puesto de trabajo que está ubicado en

una organización concreta, un sector o actividad determinada, un contexto social, político, económico concreto) (Aneas, 2003).

El CIDEC (2002) presenta la siguiente síntesis:

- **CONOCER (México):** capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempeño en un determinado contexto laboral, y no solamente de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes; estas son necesarias pero no suficientes por sí mismas para un desempeño efectivo.
- **INEM (España):** las competencias profesionales definen el ejercicio eficaz de las capacidades que permiten el desempeño de una ocupación, respecto a los niveles requeridos en el empleo. "Es algo más que el conocimiento técnico que hace referencia al saber y al saber-hacer". El concepto de competencia engloba no sólo las capacidades requeridas para el ejercicio de una actividad profesional, sino también un conjunto de comportamientos, facultad de análisis, toma de decisiones, transmisión de información, etc., considerados necesarios para el pleno desempeño de la ocupación.
- **POLFORM/OIT:** la competencia laboral es la construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en una situación real de trabajo que se obtiene no sólo a través de la instrucción, sino también -y en gran medida- mediante el aprendizaje por experiencia en situaciones concretas de trabajo. La OIT ha definido el concepto de "Competencia Profesional" como la idoneidad para realizar una tarea o desempeñar un puesto de trabajo eficazmente por poseer las cualificaciones requeridas

para ello. En este caso, los conceptos competencia y cualificación, se asocian fuertemente dado que la cualificación se considera una capacidad adquirida para realizar un trabajo o desempeñar un puesto de trabajo.

- Provincia de Québec: una competencia es el conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, una función, una actividad o una tarea.
- Consejo Federal de Cultura y Educación (Argentina): un conjunto identificable y evaluable de conocimientos, actitudes, valores y habilidades relacionados entre sí que permiten desempeños satisfactorios en situaciones reales de trabajo, según estándares utilizados en el área ocupacional.
- Australia: la competencia se concibe como una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño de situaciones específicas. Es una compleja combinación de atributos (conocimiento, actitudes, valores y habilidades) y las tareas que se tienen que desempeñar en determinadas situaciones. Este, ha sido llamado un enfoque holístico en la medida en que integra y relaciona atributos y tareas, permite que ocurran varias acciones intencionales simultáneamente y toma en cuenta el contexto y la cultura del lugar de trabajo. Nos permite incorporar la ética y los valores como elementos del desempeño competente.

- Alemania: posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión, puede resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible, está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo.
- National Council for Vocational Qualifications (NCVQ): en el sistema inglés, más que encontrar una definición de competencia laboral, el concepto se encuentra latente en la estructura del sistema normalizado. La competencia laboral se identifica en las normas a través de la definición de elementos de competencia (logros laborales que un trabajador es capaz de conseguir), criterios de desempeño (definiciones acerca de la calidad), el campo de aplicación y los conocimientos requeridos. En este sistema se han definido cinco niveles de competencia que permiten diferenciar el grado de autonomía, la variabilidad, la responsabilidad por recursos, la aplicación de conocimientos básicos, la amplitud y alcance de las habilidades y destrezas, la supervisión del trabajo de otros y la transferibilidad de un ámbito de trabajo a otro.

Echeverría (2005) identifica las competencias como la puesta en práctica del conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes y capacidades con las que una persona cuenta. Dichas capacidades son necesarias para enfrentarse de forma efectiva a las actividades de una profesión y de un puesto de trabajo con el nivel y la calidad exigida. Al tiempo que se resuelven automáticamente y de forma creativa los problemas emergentes y se colabora en la organización del trabajo y en la creación de un buen clima sociolaboral.

Las competencias profesionales pueden ser definidas como un conjunto identificable y evaluable de capacidades (conocimientos, habilidades y actitudes) que permiten desempeños satisfactorios en situaciones reales de la práctica profesional, de acuerdo con los estándares vigentes. Tanto en las competencias profesionales como en las laborales, se distinguen las genéricas (generales o transversales), que son las comunes a todas las profesiones u ocupaciones y constituyen en su conjunto el perfil profesional de un egresado. Por su parte, las competencias específicas o particulares son las que distinguen a cada una de las profesiones u ocupaciones del resto (García et al., 2008).

Profesores de la Universidad Simón Bolívar (2012) apuntan, a partir de los aportes al concepto de competencias, desde la perspectiva de la América Latina que son las capacidades que todo ser humano necesita para resolver, de manera eficaz y autónoma las situaciones de la vida, fundamentada no sólo en saber qué y saber cómo, sino saber ser persona en un mundo complejo cambiante y competitivo

- **Punto de vista psicológico:**

Conjunto de características de una persona que están relacionadas directamente con una buena ejecución en una determinada tarea o puesto de trabajo (Boyatzis, 1982).

Una característica subyacente de un individuo que está casualmente relacionada con un rendimiento efectivo o superior en una situación o trabajo definido en términos de criterios (Spencer y Spencer, 1993).

Una dimensión de conductas abiertas y manifiestas que le permiten a una persona rendir eficientemente (Wordruffe, 1993).

Una habilidad o atributo personal de la conducta de un sujeto que puede definirse como característica de su comportamiento orientado a la tarea, puede clasificarse de forma lógica y confiable (Ansorena, 1996).

Vargas (2001b) destaca desde una perspectiva psicológica que las competencias:

- Son características permanentes de las persona.
- Se ponen de manifiesto cuando se ejecuta una tarea o un trabajo.
- Están relacionadas con la ejecución exitosa de una actividad.
- Tienen una relación causal con el rendimiento laboral, es decir, no están asociadas con el éxito sino que se asume que realmente lo causan.
- Pueden ser generalizadas a más de una actividad.
- Combinan lo cognoscitivo, lo afectivo, lo conductual.

Así mismo González (2002) se refiere a que es una configuración psicológica compleja que integra en su estructura y funcionamiento motivacionales, cognitivas y recursos personológicos que se manifiestan en la calidad de la actuación profesional del sujeto, y que garantizan un desempeño profesional responsable y eficiente. Capacidades complejas que poseen distintos grados de integración y se ponen de manifiesto en una gran variedad de situaciones correspondientes a los diversos ámbitos de la vida humana, profesional y

social. Compleja integración de atributos que imprimen énfasis a la capacidad humana para innovar, para enfrentar el cambio y gestionarlo anticipándose y preparándose para él. Es más que la suma de todos esos atributos es un sistema que resulta de la combinación, interacción y puesta en práctica de dichos atributos en una situación laboral real.

Siguiendo la lógica de quienes ubican las competencias en la personalidad se encuentra la definición de Villarini (2004) quien plantea la competencia humana como una habilidad general y forma de conciencia, producto de la integración de conceptos, destrezas y actitudes, que dota al ser humano de una capacidad de entendimiento, acción y transformación de sus relaciones con el mundo, él/ella mismo incluido.

Un seguidor de Villarini es D' Angelo (2004), afirmando que las competencias humanas pueden considerarse como capacidades o características generales de la persona; pero son modos de funcionamiento integrados de la persona, en tanto articulan conjuntos de conocimientos, habilidades, experiencias, vivencias-motivaciones, etc., con núcleos centrales de la personalidad (tales como valores y orientaciones principales) en situaciones que demandan estilos de enfrentamientos y desempeños determinados, como expresión del comportamiento de la persona en su contexto social y en un ambiente específico de acción cotidiana interpersonal y profesional.

- **Punto de vista curricular:**

La competencia, inseparable de los razonamientos, está constituida por los conocimientos (declarativos, de procedimientos), las habilidades (menos formalizadas, a

veces, llevadas a rutinas), los metaconocimientos (conocimientos de sus propios conocimientos, que sólo se adquieren por medio de la experiencia) (Montmollin, 1996).

Saber combinatorio, cada competencia es el producto de una combinación de recursos. Para construir sus competencias, el profesional utiliza un doble equipamiento: el equipamiento incorporado a su persona (saberes, saberes hacer, cualidades, experiencia) y el equipamiento de su experiencias (medios, red relacional, red de información). Las competencias producidas con sus recursos se encarnan actividades y conductas profesionales adaptadas a contextos singulares (Le Boterf, 1996).

La UNESCO (1998) señala que es una estrategia educativa que evidencia el aprendizaje de conocimientos, las capacidades, actitudes y comportamientos requeridos para desempeñar un papel específico, ejercer una profesión o llevar a cabo una determinada tarea. Concebidas también como una compleja estructura de atributos y tareas, que permiten que ocurran varias acciones intencionadas simultáneamente, se basan en el contexto (cultura y lugar) en el cual se lleva a cabo la acción. Incorporan la ética y los valores.

El conjunto de saberes (saber, saber hacer, saber estar y saber ser conocimientos, procedimientos y actitudes) combinados, coordinados e integrados en el ejercicio profesional, el dominio de estos saberes le hace capaz de actuar a un individuo con eficacia en una situación profesional (Fernández, 1999).

Las competencias tienen que ser integradoras de conocimientos, habilidades, actitudes y capacidades, tienen que ser competencias para formar al hombre para la vida, no competencias para formarlos para un puesto de trabajo. No formar un graduado trabajador desechable que una vez concluido su ciclo productivo planificado, quede desamparado en el mundo del trabajo. No formar máquinas sino hombres para la vida (Aragón, 2002).

Cejas (2001) apunta que en los estudios realizados en los países de lengua inglesa, se acotan o tipifican las competencias en torno a competencias genéricas y competencias específicas (Levi, 1997), las primeras poseerían mayor nivel de transferibilidad de unas profesiones a otras, mientras que las segundas serían propias de una profesión; es decir, las primeras transversales y susceptibles de aplicarse en situaciones variadas, permitiendo pasar de unos contextos a otros; mientras que las segundas serían más restringidas por su utilidad. Esta conceptualización permite simplificar las cosas desde la óptica de la formación, por cuanto, la misma, sobre todo desde planteamientos de formación inicial puede acometer las genéricas, con una visión o proyección polifuncional; mientras que el centro de atención de la formación continuada puede ser doble: a) desarrollo de las competencias específicas y b) incremento-desarrollo de las competencias genéricas.

El enfoque por competencias modifica los puntos de vista convencionales sobre la forma de aprender y de enseñar, pues el aspecto central no es la acumulación primaria de conocimientos, sino el desarrollo de las posibilidades que posee cualquier individuo, mediante fórmulas de saber y de hacer contextualizadas (Aristimuño, 2004).

La competencia designa un conocimiento inseparable de la acción, asociado a una habilidad, que depende de un saber práctico, o de una facultad más general. De ese modo, se designan las capacidades para realizar una tarea con ayuda de herramientas materiales y/o instrumentos intelectuales (Laval, 2004). Este concepto de competencia surge de la necesidad de valorar no sólo el conjunto de los conocimientos apropiados (saber) y las habilidades y destrezas (saber hacer) desarrolladas por una persona, sino de apreciar su capacidad de emplearlas para responder a situaciones, resolver problemas y desenvolverse en el mundo, igualmente, implica una mirada a las condiciones del individuo y disposiciones con las que actúa, es decir, al componente actitudinal y valorativo (saber ser) que incide sobre los resultados de la acción (García y Rodríguez, 2006).

Villa y Poblete (2007, p. 23-24) aseveran que “se entiende por competencia el buen desempeño en contextos diversos y auténticos basados en la integración de conocimientos, normas técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores”.

En el concepto de competencia, existe una necesaria integración entre los diversos elementos que la deben configurar: motivos, actitudes y valores, conocimientos y habilidades intelectuales, técnicas, normas y procedimientos que diferencian la actuación o el comportamiento en el desempeño académico-profesional. La competencia es un concepto integrador difícil de definir y evaluar, que busca el sentido global y ontológico de la acción y de la tarea profesional. Un profesional no sólo desempeña bien su trabajo, sino que también lo hace demostrando su actitud y sus valores de modo coherente. Los valores como prioridades vitales de las personas ofrecen la orientación de las acciones y de los comportamientos, que, para ser eficaces, deben basarse en la adquisición de conocimientos

y habilidades que se demuestran en el desempeño en contextos reales o simulados (Villa, 2007).

Las competencias facilitan el desarrollo de una verdadera educación integral (Kincheloe, Sternberg, y Villaverde, 2004), citado por Reina (2008), puesto que engloban todas las dimensiones del ser humano (saber, saber hacer, saber ser y estar). Como consecuencia, suponen un referente obligado para superar la enseñanza.

La planificación y desarrollo de la docencia, según el modelo de competencias, ofrece la posibilidad de percibir espacios transversales de conexión entre disciplinas, y muestra la necesaria colaboración que ha de existir entre ellas. Pueden ayudar a evitar la actual atomización de los aprendizajes y a alcanzar las competencias señaladas como metas de capacitación profesional (Reina, 2008).

Las competencias generales son comunes para cualquier profesión, las básicas, forman parte de la formación esencial y fundamental de la profesión y las específicas, están relacionadas con el área laboral y son propias de la disciplina (Ávila, 2008).

Un profesional competente sería aquél que conoce y regula sus propios procesos de construcción del conocimiento, tanto desde el punto de vista cognitivo como emocional, y puede hacer un uso estratégico de los mismos ajustándolos a las circunstancias específicas del problema o situación a la que se enfrenta. En consecuencia, ser competente profesionalmente consistiría en saber sobre (conocimientos); saber cómo intervenir (conjunto de habilidades y destrezas cognitivas, emocionales, sociales y procedimentales

que permiten aplicar el conocimiento que se posee); saber relacionarse (disponer de habilidades sociolaborales); saber utilizar estratégicamente el conocimiento y perfeccionarse (disponer de competencias metacognitivas); y saber comportarse (ajuste a valores, principios, creencias y actitudes profesionalmente válidas y colectivamente aceptadas) (Vélaz de Medrano, 2009).

La competencia profesional en el docente implica por un lado, un conjunto de conocimientos; por otro, contar con habilidades que permitan saber cómo aplicar dichos conocimientos en la práctica; y, además, ser capaz de llevarlos a situaciones reales de trabajo (Pereyra, 2009).

Yáber (2010) (citado por la Universidad Simón Bolívar, 2012), la define por componentes en primer lugar los conocimientos (saber qué): términos, definiciones, ejemplos para completar una tarea, en segundo las habilidades o capacidades: atributos relativamente perdurables de la potencialidad de un individuo para ejecutar un grupo de tareas (habilidad verbal, aptitud numérica, razonamiento espacial), en tercero las destrezas (saber hacer): dominio, experto resultado del entrenamiento y aprendizaje de tareas, dependen de las habilidades., en cuarto lo actitudinal (saber ser): personalidad, intereses, valores, ética.

1.5 Enfoques para el análisis de las competencias profesionales.

En los seminarios internacionales sobre formación basada en competencias, se enfatiza solamente la existencia de tres modelos: Conductista, Funcionalista y Constructivista (en el

Cuaderno de Trabajo # 27 CIDEA, 2002 se encuentra una síntesis de sus principales características y se exponen seguidamente); mientras que en la esfera de la educación formal se enfatiza en el Cognitivo y el Constructivista; la literatura revisada permite identificar otros dos enfoques: el Hermenéutico reflexivo (Crítico) y el Humanista. Dichos enfoques, conjuntamente con el Constructivista, requieren la mayor atención en tanto cobran en la actualidad, una relevancia extraordinaria a luz de los nuevos paradigmas educativos (Guach, 2004). Ellos también se han desarrollado y expuesto básicamente en la esfera de la educación formal, por lo que aluden a competencias humanas.

- **ESCUELA CONDUCTISTA.**

La metodología del análisis conductista busca identificar los atributos de los trabajadores con éxito a través de la investigación educativa. En consecuencia, el desempeño efectivo se constituye en el elemento central de la competencia. La competencia se define como las características de fondo de un individuo que guardan una relación causal con el desempeño efectivo o superior en el puesto. Se desarrollan normas orientadas a resultados: normas blandas. Sistema educativo/formativo basado en un proceso educacional que busca el desarrollo de la competencia.

Estados Unidos aparece como principal representante en la aplicación del modelo conductista. En este país destaca el informe de SCANS, que supera el tradicional ámbito de actuación conductista centrado en las competencias para la gerencia, y se dirige a los trabajadores en general. Este informe pretende identificar y describir las principales áreas de habilidades necesarias para obtener un empleo. Numerosos estudios en diversos países

han producido más de 186 modelos genéricos de competencias basados en el análisis conductista.

Las limitaciones de este modelo radican en una definición de competencia excesivamente amplia y en que los modelos construidos son históricos, es decir, relacionados con el éxito en el pasado y poco apropiados para organizaciones que operan en base a cambios rápidos y permanentes.

- **ESCUELA FUNCIONAL.**

El modelo funcional analiza las diferentes relaciones que existen en las empresas entre resultados y habilidades, conocimientos y aptitudes de los trabajadores, comparando unas con otras. Se buscan aquellos elementos de habilidades y conocimientos relevantes para la obtención de un resultado o la solución de un problema. Cuanto más diversas sean las circunstancias que pueden confirmar las habilidades y conocimientos requeridos por los trabajadores, los resultados del análisis proporcionarán un mayor conocimiento de la función. Se describen productos y no procesos: lo importante son los resultados, no cómo se hacen las cosas. Se desarrollan normas basadas en resultados: normas duras. Sistema educativo/formativo orientado al rendimiento real en el trabajo.

El caso más representativo de aplicación de un modelo funcionalista es el sistema de cualificaciones nacionales del Reino Unido: las NVQs. Se toma como punto de partida el objetivo principal de la organización y se van identificando progresivamente subfunciones en base a la relación problema-solución, hasta el nivel de detalle requerido. Es un método

de aproximación sistemática que asegura que no se pierdan de vista los objetivos de las actividades. Otros países con modelos de base funcionalista son Australia y Canadá, si bien plantean una orientación modificada que integre los atributos de la persona con el desempeño.

La principal crítica es que el análisis funcional solamente verifica qué se ha logrado pero no cómo lo hicieron, circunstancia que dificulta la conexión con los procesos formativos. Pragmatismo que demanda la intervención real y que lleva a combinar donde sea posible, los elementos positivos de cada escuela, consciente o inconscientemente (Adams, 1995/96, citado por CIDEC, 2002); como en el hecho de que metodológicamente se puede plantear la hipótesis que el análisis funcional en un sentido amplio, abarcaría todas estas escuelas en un nivel más abstracto de interpretación, ya que cada una de ellas parten del objetivo de encontrar el modo de llegar a un desempeño superior de la organización y del individuo. Es decir, se trataría de diferentes interpretaciones del análisis funcional, que no necesariamente son incompatibles entre sí en todo momento. Siguiendo esa línea de razonamiento, no resultaría tan importante la pregunta de qué metodología es la mejor como la que hace referencia a de qué manera los actores sociales y el Estado logran dar cabida a los puntos críticos que se presentan en torno a los sistemas de competencias; circunstancia que traslada el debate del ámbito metodológico, al de la institucionalización de las competencias.

- **ESCUELA CONSTRUCTIVISTA.**

El modelo constructivista desarrolla las competencias por procesos de aprendizaje ante disfunciones e incluye a la población menos competente. Se diseña un sistema formativo que para que resulte efectivo requiere de la participación de todos los actores: tutores, gerencia y trabajadores. La formación individual se encuadra dentro de una formación colectiva. La identificación de las competencias comienza por señalar y analizar las disfunciones propias de cada organización. La definición de la competencia y de su norma se produce al final del proceso, a partir de los resultados del aprendizaje: normas contextuales. El sistema educativo/formativo plantea una estrategia de alternancia en planta: combinación de formación teórica con formación práctica.

El modelo constructivista es observado principalmente en Francia. En este país el reconocimiento de la formación en el lugar de trabajo contribuyó a la creación de los bachilleratos profesionales, que convierten la formación en el trabajo en obligatoria e introducen una verificación progresiva del conocimiento adquirido, sin otorgar tanta importancia a los exámenes.

La principal crítica a este modelo surge de la producción de competencias exclusivamente contextuales, con el carácter reduccionista que ello implica y la atomización y dificultades de relación y validación de competencias que ello conlleva.

Estos enfoques se han expuesto ampliamente en los diversos espacios de discusión de la esfera del trabajo, por lo que se refieren a las competencias humanas como laborales (Guach, 2004).

En la esfera educativa se debate acerca del enfoque cognitivo, Gallego (1999), entre otros importantes intelectuales colombianos, se suma de manera comprometida en la difusión de este enfoque. Se presenta brevemente la propuesta de este autor:

Enfoque Cognitivo: las competencias son atribuidas a la actividad cognoscitiva tomando el concepto de Chomsky en el campo de la lingüística quien la define como capacidad y disposición para la actuación y la interpretación. Por otro lado al identificar las competencias y sus indicadores se basa en la taxonomía de Bloom (1986), realizada por el autor para categorizar el conocimiento. Entre otros países se aplica en Colombia y es un enfoque que forma parte del debate actual entre la intelectualidad educativa de dicho país. El hecho de enmarcar el análisis de las competencias humanas sólo en el conocimiento y la actuación, sin tener en cuenta otros recursos personales y el entorno en el que el individuo actúa, constituye una limitación cardinal de este enfoque.

Enfoque Hermenéutico Reflexivo (Crítico): En este enfoque se desarrolla el modelo del profesional reflexivo. La competencia es vista como una habilidad relacionada con el conocimiento puesto en práctica en condiciones de reflexión conjunta. La formación de la persona crítica y reflexiva, el aprendizaje significativo e innovador en condiciones de colaboración, el coprotagonismo del que aprende y enseña, el desarrollo de competencias

fundamentales, transferibles y transversales, entre otros, son aspectos esenciales de este significativo enfoque. Surgió en los Estados Unidos y es desarrollado también en España.

Enfoque Humanista: Aquí se habla del desarrollo integral humano y se refiere a la formación de la persona reflexiva, creativa e íntegra. La competencia es concebida como habilidades humanas generales que se forman a partir del potencial que tiene la persona en su relación con el entorno. Surge a partir de la necesidad de la acción y la experiencia en el mundo globalizado, defiende el currículum integrado y se extiende hoy por todo el hemisferio como una vía de dar solución a las exigencias de formación que impone el desarrollo. Este enfoque se integra y armoniza con los postulados del constructivismo y el enfoque Hermenéutico reflexivo (Crítico) en una alianza que favorece el desarrollo de la persona en una dimensión más holística. E.U., España, Puerto Rico, Reino Unido, por citar algunos, son fuertes exponentes.

Por otra parte, en el contexto cubano existe un consenso o apego al modelo histórico cultural por su esencia humanista, en este sentido apunta Roca (2000) que se basa en la concepción ontológica de la filosofía marxista y es coherente con el legado Martiano y el pensamiento pedagógico cubano. Este enfoque de la psicología pedagógica, explica la educación del hombre, conformando una teoría del desarrollo psíquico, dialécticamente integrada al proceso educativo, lo que demuestra las posibilidades que tienen los educadores para influir en los sujetos implicados en un proceso de formación y desarrollo y vincular la acción educativa en todos los espacios en que vive. Por lo tanto, su aplicación al mejoramiento profesional (formación y desarrollo), basada en el modelo por competencias, necesariamente tiene que verse en un enfoque íntegro de los recursos humanos y sus

capacidades (naturales y adquiridas), donde las exigencias sociales, las de su organización para ser competitivos y el factor psicológico individual; deben dinamizar cualquier proceso de mejoramiento de sus competencias.

La distinción de los presupuestos de cada uno de esos enfoques, resulta de vital importancia. Esto no significa, que se deba enfatizar solamente en uno de ellos en la reflexión sobre el tema y mucho menos para crear y ejecutar un programa de formación. Dadas las condiciones actuales de desarrollo científico y tecnológico, un solo paradigma no resuelve el problema de la formación profesional. Se trata de identificar, en cada uno de ellos, aquellos aspectos valiosos para los objetivos de formación, no sólo a partir de lo común sino además de aquellos que se complementan y pueden integrarse para lograr los fines propuestos. Es decir, se impone el reto de la integración de saberes en el análisis de los individuos, como persona que se enfrenta a su entorno con toda su dimensionalidad y no de manera parcial (Guach, 2004).

1.6 La formación por competencias. El profesor competente, su perfil:

Plantea Díaz (2006) que desde mediados de la década de los noventa, del pasado siglo, en el campo de la educación se pueden encontrar muy diversas formulaciones y expresiones en torno al tema de las competencias, entre ellas destacan: formación por competencias, planes de estudio basados en el enfoque por competencias, propuestas educativas por competencias, de esta manera, la perspectiva centrada en las competencias se presenta como una opción alternativa en el terreno de la educación, que permitirá realizar mejores procesos de formación académica.

Agrega además, que ello ha llevado a que la literatura sobre este tema se haya incrementado recientemente, en la cual se presentan diversas interpretaciones relacionadas con esta noción, se establecen algunas alternativas para poderla emplear en diversos ámbitos de la formación escolar, tales como la educación básica, la formación del técnico medio y la formación de profesionales con estudios de educación superior, la literatura también se concentra en realizar reportes sobre alguna experiencia en donde se ha aplicado la perspectiva de las competencias; o bien, en proponer estrategias para elaborar planes o programas de estudio bajo esta visión.

En la actualidad, se ha retomado con enorme fuerza el enfoque de aprendizaje basado en competencias en la enseñanza universitaria y se está iniciando en la educación no universitaria.

Según Villa y Poblete (2007) el modelo de competencias está en la base del proceso europeo de convergencia, el mismo intenta desarrollar un aprendizaje vinculado con el ejercicio de la profesión y, por tanto, con un cierto carácter profesionalizador, aunque siempre desde la consideración que los estudiantes están en un período formativo académico y es aquí donde se evalúan las competencias y su aprendizaje. El aprendizaje basado en competencias (en lo adelante ABC) consiste en desarrollar las competencias genéricas o transversales (instrumentales, interpersonales y sistémicas) necesarias y las competencias específicas (propias de cada profesión), con el propósito de formar a las personas sobre los conocimientos científicos y técnicos, su capacidad de aplicarlos en contextos diversos y complejos, integrándolos con sus propias actitudes y valores en un modo propio de actuar desde el punto de vista personal y profesional.

Señalan también, que es por ello que no se trata sólo de mejorar la preparación profesional de los estudiantes para ocupar un puesto laboral determinado, sino, principalmente, ofrecer una formación más sólida, más firme, más acorde con el enfoque de lo que debe ser una buena formación universitaria, que ayude a los estudiantes a saber, a saber hacer, a convivir y a ser. Ello requiere el desarrollo de competencias que van más allá del mero conocimiento y pone el énfasis en una integración entre el contenido de lo que se aprende con su integración en la estructura mental de cada estudiante, logrando que ese aprendizaje sea más duradero y significativo.

El aprendizaje basado en competencias se fundamenta en la selección de aquellos aspectos esenciales que la universidad desea para la formación de sus estudiantes en cada carrera, junto con el análisis de las exigencias profesionales que ayudarán a definir y priorizar las competencias fundamentales requeridas en una determinada área profesional y/o de especialidad, la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (1998), resalta la necesidad de un aprendizaje permanente que proporcione las competencias adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de la sociedad (Villa, 2007).

Clavijo y Fuentes (2001) sostienen que en el proceso de formación de los profesionales cubanos se habla de un cambio de paradigma en la educación, se habla de un tránsito del protagonismo del profesor al protagonismo del estudiante, del discurso a la acción constructora, de la uniformidad a la diferenciación personal, y todo ello, desde el plano teórico explicativo requiere de nuevas categorías didácticas que expresen de manera más holística el proceso y sus transformaciones. En correspondencia con lo cual el currículum se elaborará sobre la base de la concepción de un nuevo tipo de proceso, con una dinámica

o modo de realización diferente, más dialéctica, más participativa, menos directiva, con privilegio del ser del sujeto con relación al hacer y al saber y donde el concepto de competencia, en tanto expresión didáctica de esta integración, marca la diferencia con el paradigma anterior.

El enfrentamiento entre la formación por competencias y la formación tradicional se manifiesta en varias aristas de las que estos autores abordan las más significativas: la relación entre proceso por competencias y procesos por objetivos, así como la relación entre competencia y contenido.

Un proceso de formación por competencias busca desarrollar en el individuo capacidades para hacer frente a toda clase de circunstancias y resolver problemas con eficacia, eficiencia, efectividad y expectatibilidad en el contexto de su crecimiento personal y social. Además se hace pertinente ante los desafíos de la realidad donde intervienen. Entonces no se propone aprendizajes fragmentarios, actitudes, destrezas y conocimientos aislados que se suman sin articularse entre sí, todo lo contrario integran de un modo peculiar destrezas, actitudes, conocimientos y habilidades, pero sin reducirse a éstas.

El debate sobre el significado, alcance y limitaciones del enfoque de formación por competencias ha sido y sigue siendo vivo e intenso. Sin embargo, el concepto de competencia como superador de limitaciones de aproximaciones educativas-formativas precedentes se ha ido afirmando progresivamente hasta constituirse en el apoyo de la transformación de los sistemas de formación profesional.

La noción de competencia implica, por tanto, una forma distinta de establecer y abordar los objetivos de la formación relacionándolos íntimamente con las necesidades de desarrollo económico y social y, más concretamente, con los requerimientos del mundo productivo; planteamiento que conlleva toda una serie de cambios e implicaciones pedagógicas.

En el proceso de formación por competencias, se demanda que haya una conjugación entre los conocimientos, los procedimientos y las actitudes que el individuo debe poseer para enfrentar su vida futura y nunca como una infalible herramienta de producir y competir (Cejas y Pérez, 2003).

En el ámbito de la formación universitaria, la idea de competencia posee un carácter integrador. Su definición surge de las características de un determinado perfil profesional, del análisis pormenorizado de una actividad o puesto de trabajo, de las demandas específicas que se hacen a los proveedores de formación (las nuevas funciones que se pretenden cubrir con esa titulación) y, finalmente, de los propósitos formativos que se pretenda dar a una titulación o plan curricular (Pavié, 2011).

Un diseño curricular por competencia profesional es aquel diseño, que se estructura didácticamente respetando lo que un individuo necesita saber, hacer, ser y estar, según las normas de la profesión para la que se está formando, observando su preparación para la vida. Es necesario valorar los recursos humanos no sólo como un conjunto de conocimientos y habilidades, sino como seres humanos en integración plena con la sociedad, a tono con las necesidades y exigencias socioeconómicas del país, desarrollar en

su formación más procedimientos, actitudes, potenciar el conocimiento y lograr una mayor integración escuela-entidad productiva. Para garantizar el éxito en la formación del estudiantado, no basta con elaborar un buen diseño curricular, se requiere un claustro adecuado que lo ejecute con la capacidad científica y pedagógica necesaria (Clavijo y Fuentes, 2001).

Ávila (2008) relaciona una serie de elementos que implica el diseño y desarrollo del currículum por competencias como son: ser consciente y reflexivo de la tarea docente, focalizar el proceso en el aprendizaje del estudiante, realizar el acompañamiento del estudiante en el ámbito individual y grupal, el docente como tutor planifica su trabajo, ayuda a planificar el trabajo del estudiante, contribuye a encontrar sentido a la asignatura que imparte, en el contexto experiencia del estudiante hace reflexionar sobre los conocimientos e intencionalidad de las competencias a lograr en su asignatura.

Añade, además, que proporciona nuevos recursos para que el estudiante los integre con otros que buscará en diversas fuentes; orienta el sentido de los conocimientos y experiencias que logre el estudiante para generar así sus propias convicciones y conocimientos; facilita la creación de una cultura colegiada en el aula u otro escenario educativo donde se intercambian y comparten intereses conocimientos, ideas, experiencias, acompaña sigue y apoya el aprendizaje del estudiante, evalúa, orienta y retroalimenta el proceso de manera que el docente universitario se desempeña como un facilitador. En cuanto al papel del estudiante universitario será de mayor implicación y dedicación, a su propio aprendizaje, en el cual será menos dependiente y más autónomo y progresivo. En el

nuevo paradigma el estudiante aprende también fuera del aula, trabajando e interactuando con sus compañeros, realizando prácticas fuera del ámbito universitario.

Es necesario concebir los programas educativos con cambios en sus estrategias pedagógicas, en sus enfoques curriculares y en el papel tradicional asignado a docentes y alumnos, teniendo en cuenta la orientación del aprendizaje hacia la solución de problemas más que la repetición de contenidos, con el objetivo de lograr egresados competentes desde la educación superior; se hace necesario enseñar a aprender a los estudiantes, enseñar a pensar y a potenciar el aprendizaje autorregulado; pero el estudiantado es una parte del todo que es el proceso educativo, el profesorado también necesita armarse de conocimientos, destrezas, actitudes y habilidades para formar un mejor profesional.

Esta idea, determina un cambio en el rol de docente universitario en su enfoque y concepción sobre la enseñanza y el aprendizaje; es decir, supone un cambio de mentalidad en cuanto a la teoría implícita en la práctica de su enseñanza. Trabajar por competencias obliga a revisar las propias competencias del profesorado, éste deberá mejorar sus conocimientos, capacidades y actitudes para lograr una mayor competencia en temas pedagógicos.

Cuando el docente desconoce regularidades, principios y procedimientos de la ciencia pedagógica que pueden servirle para dar explicación a los fenómenos que están ocurriendo en su aula, para comprender cómo transcurre el proceso que él mismo dirige, recurre sólo a su sentido común, a su experiencia práctica, a su intuición personal y va perdiendo la profesionalidad que lo debe distinguir de todo adulto común que alguna vez en su vida se

ha visto en la necesidad de enseñar algo a otra persona, como padre, jefe, o simplemente como persona de mayor experiencia. El educador está facultado por la sociedad para ejercer una influencia que promueva el desarrollo personal, tanto como lo está el médico para ejercer una acción que garantice la salud o el ingeniero, para construir un edificio o una máquina que pueda ser utilizada por el hombre, en todos los casos la empiria, la intuición y el sentido común sólo refuerzan la respuesta profesional, que es la que lo distingue como persona competente para dar la solución al problema planteado (Fernández, 2000).

Todo proceso formativo destinado a la formación de profesionales bajo el enfoque por competencias está explícitamente presente la idea del *life long learning*, esto es, la imperativa necesidad de actualizarse permanentemente para estar en condiciones de dar una respuesta adecuada a las demandas del ejercicio profesional. Esta misma situación se da en el caso de los docentes. La realidad educativa se encuentra hoy con una novedad conceptual y terminológica que afecta a los currículos oficiales y que afecta también a la formación del profesorado (Pavié, 2011).

La universidad debe ofrecer al profesorado posibilidades de formación que conduzcan a construir competencias para identificar y solucionar problemas, conectar diferentes saberes y darles un sentido. Se requiere también de un cambio de actitud que se vuelva permanente y que resulte de una práctica cotidiana.

Barnett (2001) propone una serie de cualidades en las experiencias que la educación superior debe aportar, aplicables tanto al diseño curricular de las titulaciones como al diseño curricular de la formación del profesorado por competencias. En ambos casos,

formación de estudiantes o de docentes, estas cualidades fomentarán un enfoque que supere el academicismo y el operacionalismo, favorecerá la satisfacción de las demandas sociales y la profesionalización de la tarea académica. El enfoque profesionalizador solicitado a la universidad y la profesionalización docente comparten potencialidades y limitaciones. La formación debe incluir experiencias que alienten (Yániz, 2008):

- La reflexión sistemática sobre las propias acciones.
- La reinterpretación de las situaciones presentadas, dándole al currículo el carácter de un conjunto de posibilidades más que de normas.
- Un diálogo genuinamente abierto, al que se le presta atención y en el que se participa.
- La adhesión a las reglas del discurso racional junto al reconocimiento de que las reglas son convenciones susceptibles de ser cuestionadas.
- La disposición para desarrollar argumentos para la coevaluación.
- La apertura a diferentes métodos, perspectivas y enfoques.
- El desarrollo y la expresión de una perspectiva escéptica.
- La evaluación continua del propio aprendizaje.
- La comprobación de las implicaciones y de la validez del conocimiento en situaciones pragmáticas, incluyendo una evaluación ética.

Elxpuru (2006) completa esta relación con otras características de una formación por competencia concebida para desarrollar un proceso de innovación y que incorpora y respeta los principios del aprendizaje de los adultos:

- Los nuevos aprendizajes deben poder relacionarse con las creencias del profesorado sobre la formación y sobre la docencia.
- Los participantes necesitan percibir algún interés relevante que movilice su predisposición a la formación.
- Así mismo deben sentirse protagonistas del proceso y capaces de decidir en diferentes momentos del mismo.
- La formación es un proceso de indagación y reflexión en la práctica y sobre la práctica que debe revertir de manera inmediata en la misma.
- Un proyecto formativo es un proyecto de equipo, el equipo es el principal destinatario de la formación.

En la formación del profesorado existe una tendencia a subdividir las competencias en tipos; genéricas, que son la descripción del rol o roles esenciales identificados en la figura profesional en forma de objetivos de producción o de formación y específicas, que son aquellas competencias que se derivan de las exigencias de un contexto o trabajo concreto. Son competencias propias o vinculadas a una titulación y que proporcionan identidad y consistencia social y profesional al perfil formativo (Pavié, 2011).

Agrega este mismo autor que la competencia sólo se revela si se posee cuando, en la práctica, se movilizan diferentes recursos y conocimientos y se hace frente a una situación problemática en un contexto particular. Por esto, las competencias no se adquieren en una etapa de formación inicial y se aplican sin más, sino que se crean y se recrean

continuamente en la práctica profesional, y además de todo lo anterior, contienen un fuerte componente reflexivo y ético relacionado con la ejecución profesional a la que se vincula.

Por consiguiente, el enfoque competencial no pide un cambio drástico en la formación que se viene realizando, sino más bien la intensificación y ampliación de la misma, junto con un enfoque marcadamente reflexivo, abierto y dialogal.

1.6.1 Modelos de formación de competencias en el profesorado universitario:

Un modelo de formación docente es un diseño para el aprendizaje de la práctica profesional de la enseñanza, que se debe hacer extensivo al profesorado de un mismo nivel educativo pero que debe basarse en la reflexión y la adaptación a los distintos contextos educativos, es decir, debe hacer al docente competente para desenvolverse en los distintos contextos, ámbitos y situaciones educativas (Márquez, 2009).

A continuación se presentan una serie de modelos expuestos por Zabalza (2005b) que sintetizan la gama de ellos existentes en el ámbito educativo universitario:

En primer lugar, hay una serie de modelos basados en el **modelo de pares académicos**, profesores con mucha experiencia asumen la tutoría de profesores noveles que entran en el sistema educacional, en España se puede observar en algunas universidades como la de Sevilla, la Politécnica de Valencia, la de Santiago de Compostela, los profesores senior van a los cursos de formación con los noveles y hacen las memorias de los mismos, es un trabajo que implica las conexiones de generaciones distintas de profesores.

Hay otros **modelos basados en la investigación-acción**, en los cuales los profesores elaboran sus materiales o guías para el aprendizaje. Es el estudio sistemático de variables didácticas en que los profesores pueden estar interesados y giran alrededor de los errores conceptuales en el campo de las ciencias o aspectos concretos que se decida estudiar en su propio contexto.

Proyectos de investigación pedagógica, se desarrolla en la universidad de Alicante, son cuestiones relativas a los procesos didácticos: evaluaciones, análisis de resultados de evaluaciones, revisión de escritos de los alumnos, análisis de los ensayos e incorporación estudiada de nuevas tecnologías; por ejemplo, estudiar el impacto de las nuevas tecnologías en el conocimiento que los alumnos van generando.

Modelos basados en el enriquecimiento doctrinal, los profesores van teniendo más conocimiento en cuestiones que tienen que ver con la docencia. Por ejemplo: la Universidad Politécnica de Cataluña ha hecho un programa por el cual la universidad regala un libro al profesor que se comprometa a leerlo y comentarlo, para luego colgarlo en la red; muchos profesores están dispuestos a leerse un libro sobre enseñanza basada en problemas, lo comenta y sugiere cosas para la enseñanza, la universidad lo cuelga en la red y el profesor se queda con el libro.

Este enriquecimiento doctrinal se ha ido haciendo con otro sistema que se ha utilizado, que es un **modelo de sistema de fichas**. Por ejemplo: la Universidad Autónoma de Barcelona puso en marcha un sistema en el cual cada profesor recibía semanalmente una ficha, la ficha era de distintos colores según la temática que trabajaba en ella; habían fichas

que podían ser de casos prácticos y en una quincena se analizaba un caso práctico que los profesores recibían; otras fichas podían contener artículos aparecidos en la bibliografía internacional, sobre temáticas de interés para el profesorado; había otras en donde se trataban conceptos. Los profesores tenían todo su fichero, en el cual iban recopilando las fichas que quincenalmente se les iba entregando; también habían fichas de tipo conceptual, bibliográfico, de casos prácticos y de propuestas de evaluación o de análisis, éstas las iban metiendo en su sitio de acuerdo al color, unos las tiraban a la papelera y otros muchos las iban coleccionando en la medida que las iban recibiendo.

Modelos basados en la reflexión, consiste en grabar las clases a los profesores y luego revisarlas con ellos, lo cual resulta muy interesante el verse a uno mismo dando su clase y el ir analizando y trabajando esas cosas que en las grabaciones no iba quedando demasiado bien.

Modelos basados en la acreditación universitaria, es uno de los modelos que está entrando mucho en Europa a partir de la acreditación y que se entiende como plusvalía personal e institucional. Las universidades, en sus planes estratégicos, van estableciendo el crecimiento académico de su profesorado y entonces la formación aparece ahí determinada por el tipo de condiciones para la acreditación.

Otro modelo de formación lo constituyen las **comunidades de aprendizaje**, este es abierto, dialógico, participativo y flexible (Flecha, 1997).

En Cuba en la búsqueda de una teoría que explique el proceso de mejoramiento de los recursos humanos y como resultado de la sistematización de la práctica educativa y de los procesos de abstracción, generalización y teorización, surge la Educación Avanzada, como teoría Educativa Alternativa que explica, identifica y enuncia, las características del objeto: mejoramiento de los recursos humanos, su movimiento histórico y proyectivo (Añorga, 1995).

La propuesta teórica-práctica de la Educación Avanzada, es lo suficientemente general, que permite, la explicación y fundamentación de las diferentes expresiones para el perfeccionamiento de los recursos humanos y lo suficientemente singular que puede particularizarse en cada sujeto de forma tal que se pueda alcanzar un proceso de proyección, formación y utilización del profesional, que se corresponda con las propiedades de un producto de calidad, en posibilidades de satisfacer las demandas y necesidades del entorno socio - económico, aumentando constantemente la eficiencia del trabajo docente y la competitividad del proyecto final del programa educativo (Roca, 2000).

A partir de 1996, con la aparición del Reglamento de Postgrado del Ministerio de Educación Superior (en lo adelante MES), la cual estipuló la Resolución No 6, la figura del diplomado entra en vigor en todo el país, siendo privilegiada en función de elevar el desempeño en determinados campos de acción y esferas de actuación profesional.

En el contexto nacional los estudios sobre el desempeño profesional de los recursos humanos desde un enfoque educacional están asociados a propuestas de sistemas de superación en diferentes sectores; veterinaria (Morejón, 1996); estrategias de

profesionalización (Pérez la O, 1996); la concepción sistémica del proceso de organización y desarrollo de la superación de los recursos humanos (González, 1996); el enfoque sistémico en la formación de los recursos humanos (Añorga, 1997); estrategia interdisciplinaria de superación para profesores (Válcarcel, 1998); indicadores del desempeño del maestro (Valdés, 1999); el método de formación por competencias profesionales para especialidades (Cejas, 2000); la competencia comunicativa del docente (Fernández, 2000) (citados por Roca, 2000) y otras tantas temáticas a partir de cursos de maestrías y doctorados de amplio acceso potenciados en la primera década del presente siglo.

Cuestiones problemáticas que pueden abordarse en la práctica educativa desde diferentes aristas o líneas de investigación, pero que en este caso particular fundamenta desde el nivel teórico la intención del mejoramiento de los recursos humanos docentes, para identificar aquellas realizaciones del proceso de su desempeño vinculadas al desarrollo de ciertas capacidades generales, específicas y pedagógicas que determinan las competencias del profesorado.

1.6.2 Perfil del profesorado universitario:

No es nada nuevo decir que el rol del profesional de la educación está cambiando, permanentemente se abordan las nuevas demandas al perfil profesional del docente. Demandas que se ven influenciadas por un contexto marcado por lo intercultural, el aumento de la heterogeneidad del alumnado, una creciente importancia hacia el dominio de varios idiomas, el progresivo aumento de las dificultades de aprendizaje de las materias

científicas o la inclusión de las nuevas tecnologías de la información, por nombrar sólo algunos elementos. En tal sentido, los docentes deberían ejercer un compromiso social abierto con los más necesitados, las visiones de la escuela y de su papel social en cada momento histórico y en cada país van variando y eso obliga a reorientar, también, la idea del docente que sirva de base a la formación (Aravena, 2010).

El profesorado universitario que desarrolla su actividad en este escenario es consciente de la complejidad y diversidad de funciones que debe adoptar: docencia, investigación, transferencia del conocimiento, innovación y gestión. Así, cobra especial relevancia la promoción y consolidación de los equipos docentes, como forma de abordar la docencia y el aprendizaje en la universidad, con un doble objetivo: mejorar la calidad de la docencia y del aprendizaje de los alumnos, por una parte, y como factor de cambio de la forma en que el profesorado debe abordar sus tareas, por otro. De este modo, se articularán mejor los procesos de docencia y aprendizaje e integrarán con el resto de funciones y actividades a desarrollar, lo que exige fuertes compromisos por parte de todos los agentes implicados, pero las que competen a los docentes como agentes de cambio han de ser dadas a una velocidad extrema en dos tareas esenciales: deben enseñar y deben aprender a enseñar (Caballero et al., 2011).

Plantean, además, que los nuevos desafíos planteados en los sistemas educativos actuales no son viables si no es tomando como base la modificación de la sociedad del conocimiento, lo que supone como exigencia la revisión de los currículos tradicionales y las formas de enseñar para ofrecer respuestas eficaces y de calidad a los desafíos educativos producidos como consecuencia de los cambios económicos y sociales.

Afirma Zabalza (2012) que no es fácil ser profesor/a en ninguna etapa del sistema educativo debido a la exigencia de combinar tradición y posmodernidad en su ejercicio profesional, lo que implica la necesidad de acomodarse a un nuevo perfil docente. Este nuevo perfil implicará que los docentes sean personas cultas, que dominen su materia; que sean profesionales técnicos que dominen las competencias básicas de su trabajo como educadores; también, buenos artesanos, capaces de elaborar materiales didácticos propios, de generar recursos, de emplear efectivamente las tecnologías; profesionales reflexivos capaces de documentar y revisar sus prácticas y, finalmente, actores sociales relevantes y comprometidos.

La creciente importancia dada al enfoque de competencias en la formación del profesorado se deriva de la mayor consideración de su trabajo como una profesión que posee un perfil profesional específico y distinto al de otros profesionales.

La gestión y monitoreo de los distintos tipos de competencias docentes se estructuran, por medio de un perfil profesional, el que puede traducirse en términos de competencias de diverso tipo organizadas en dominios de ejercicio profesional y de formación. Estos aspectos son normalmente traducidos en términos de capacidades, tareas y funciones que emplean y desarrollan en el ejercicio de su respectiva profesión. Definido así, el perfil constituye la descripción del conjunto de los atributos de un rol o función profesional en virtud de competencias asociadas a las prácticas de la profesión (Aravena, 2010).

A continuación se presentan las definiciones de perfil y competencias profesionales docentes para una mayor comprensión de lo que se tratará seguidamente:

El perfil es la determinación de las acciones generales y específicas que desarrolla un profesional en las áreas o campos de acción (emanados de la realidad social y de la propia disciplina) tendientes a la solución de las necesidades sociales previamente advertidas (Arceo et al., 1990, citado por la Universidad Simón Bolívar).

El perfil permite identificar cada competencia que ha sido asignada a un cargo específico, como también las competencias que permitirán evaluar en el futuro el desempeño esperado para tal cargo.

El perfil del profesorado viene determinado por dos conceptos, capacidad y competencia. La capacidad hace referencia al final de un proceso en el que se ha dotado al profesional de los conocimientos, procedimientos, actitudes y valores necesarios para desempeñar su tarea y la competencia es un proceso variado y mucho más flexible que se va alcanzando a lo largo del desarrollo de la profesión generando nuevas capacidades. Las competencias tienen valor cuando se construyen desde el aprendizaje significativo y se apoyan en el constructivismo, cuando es el sujeto quien construye su propio conocimiento (Márquez, 2009).

Las competencias profesionales del profesorado universitario se pueden definir según Bozu y Canto (2009) como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para realizar una docencia de calidad. Esto es, lo que han de saber y saber hacerlos profesores/as para abordar de forma satisfactoria los problemas que la enseñanza les plantea. Para el desarrollo de estas competencias será necesario que el profesorado reflexione y que en la medida de lo posible, se implique en la construcción del cuerpo de

conocimientos para poder afrontar con eficacia y calidad el tratamiento de los problemas del aula.

La competencia profesional docente son conocimientos, técnicas de enseñanza y rasgos personales que, mediante su aplicación y transferencia oportuna, le permite al profesor mejorar la calidad del aprendizaje de sus alumnos en un ámbito específico del saber (Aravena, 2010).

Monereo (2010) presenta una definición más integradora que plantea que la competencia profesional docente se refiere al conjunto de conocimientos y estrategias que pueden permitir a un docente afrontar con éxito los problemas, conflictos y dificultades que de forma más habitual se le presentan durante su ejercicio profesional. También deberían incluirse problemas de carácter emergente, es decir aquellos que, realizando un cierto análisis prospectivo, se pueden prever que durante el próximo lustro tendrán una presencia cada vez más evidente en las aulas y una influencia progresivamente mayor en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Perrenaud (2000) toma como guía referencial de competencias, lo adoptado en Ginebra, en 1996 para la formación continua, en cuya elaboración participó activamente. El propósito fue hablar acerca de las competencias profesionales, privilegiando aquellas que emergen en la actualidad, no se sustenta en analizar las habilidades que se han venido considerando para la docencia, sino que se enfatiza en el hecho de que, las competencias representan un horizonte mucho más amplio que las habilidades profesionales.

Para este autor el referente asumido intenta aprender el movimiento de la profesión insistiendo en diez grandes familias de competencias, lo cual no es definitivo sino sujeto a enriquecimiento. Además, de que ningún referente puede garantizar un consenso completo y estable de una profesión o de la operacionalización de las competencias.

Estas diez familias son:

1. Organizar y dirigir situaciones de aprendizaje.
2. Dirigir el progreso del aprendizaje.
3. Tener en cuenta y desarrollar los requerimientos de diferenciación.
4. Desarrollar a los alumnos en sus propios aprendizajes y en su trabajo.
5. Trabajar en equipo.
6. Participar en la gestión de la escuela.
7. Orientar y desarrollar a los padres.
8. Utilizar nuevas tecnologías.
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
10. Administrar la propia formación continua.

Tabla 4. Guía de competencias (Perrenaud, 2000).

<p>Organizar y dirigir situaciones de aprendizaje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dominar para determinadas disciplinas los contenidos que sean enseñados y su traducción en objetivos de aprendizaje. • Trabajar a partir de los propios alumnos. • Trabajar a partir de los errores y los obstáculos del aprendizaje. • Construir estrategias didácticas. • Desarrollar a los alumnos en actividades de investigación y proyectos en función de la asimilación de los contenidos.
<p>Dirigir el proceso de aprendizaje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estructurar situaciones problemáticas, ajustadas al nivel y posibilidades de los alumnos. • Adquirir una visión longitudinal de los objetivos de la enseñanza. • Establecer lazos en el aprendizaje a partir de las precedencias. • Observar a los alumnos en situaciones de aprendizaje con una visión formativa. • Realizar constataciones periódicas de las competencias logradas y tomar decisiones al respecto.
<p>Desarrollar requerimientos de diferenciación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Llevar a cabo una enseñanza individualizada en el grupo de alumnos. • Llevar a cabo el proceso docente con una concepción más amplia. • Propiciar apoyo integral, trabajar con los alumnos de mayores dificultades. • Desarrollar la cooperación entre los alumnos y ciertas formas simples de

	enseñanza mutua.
Desarrollar a los alumnos en su propio aprendizaje y en su trabajo.	<ul style="list-style-type: none"> • Promover el deseo de aprender, explicitar la relación entre el saber y el trabajo docente y desarrollar en el alumno la capacidad de autoevaluación. • Favorecer la concepción de proyectos personales en los alumnos.
Trabajo en equipo.	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar un proyecto de equipo. • Dirigir un grupo de trabajo, conducir reuniones docentes. • Formar y renovar equipos de trabajo docente. • Afrontar y analizar situaciones complejas, prácticas y problemas profesionales. • Afrontar conflictos interpersonales.
Participar en la gestión de la escuela.	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar, negociar un proyecto de institución. • Administrar recursos de la escuela. • Organizar y desarrollar en el ámbito escolar la participación de los alumnos.
Orientar y desarrollar a los padres.	<ul style="list-style-type: none"> • Dirigir reuniones de información y debate. • Hacer entrevistas. • Desarrollar a los padres en la construcción de saberes.
Utilizar nuevas tecnologías.	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar editores de texto. • Explorar las potencialidades didácticas de los programas en relación con los objetivos de la enseñanza. • Comunicarse a distancia.

	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar herramientas de multimedia.
Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión.	<ul style="list-style-type: none"> • Prevenir la violencia en la escuela. • Luchar contra la discriminación y dogmas sexuales, étnicos y sociales. • Participar en la elaboración de reglamentos acerca de reglas de vida y conducta. • Analizar la relación pedagógica, la autoridad, la comunicación en el aula. • Desarrollar la responsabilidad, solidaridad y sentimiento de justicia.
Administrar la propia formación continua.	<ul style="list-style-type: none"> • Saber explicitar las prácticas propias. • Establecer un balance propio acerca del desarrollo de las competencias en el programa personal de formación continua. • Negociar un proyecto de formación con otros colegas. • Involucrarse en tareas generales de enseñanza dentro del sistema educativo. • Acoger la formación de colegas y participar en ella.

Las competencias que deben conformar el perfil profesional de los docentes, en la sociedad de las próximas décadas, pueden sintetizarse para Galvis (2007) (citado por Márquez, 2009) en: un docente con actitud democrática, convicción de libertad, responsabilidad y respeto por todas las personas y grupos humanos, con principios éticos sólidos expresados en una auténtica vivencia de valores y con consistente formación pedagógica y académica, autonomía personal y profesional. Además, debe poseer amplia formación cultural, con una real comprensión de su tiempo y de su medio, que le permita

enfrentar con acierto y seguridad los diversos desafíos culturales con innovación y creatividad. Esto determina tres tipos de competencias:

- Las intelectuales, referidas a lo cognitivo, lógico, científico y pedagógico-didáctico, las cuales sirven para facilitar procesos de aprendizaje cada vez más autónomos.
- Las sociales, dentro de las que se encuentran todas las que involucren procesos sociales, afectivos, éticos, estéticos y comunicativos, la tolerancia, la convivencia, la cooperación, así como también la capacidad de asociarse, de negociar, de emprender y concretar proyectos.
- Las interpersonales, incluyen las productivas que permiten al docente estar abierto e inmerso en los cambios para orientar y estimular el aprendizaje, y las especificadoras, que contribuyen a la capacidad de aplicar los conocimientos fundamentales a la comprensión de los sujetos y la institución, así como también a observar las situaciones de la realidad pedagógica y actuar en consecuencia.

Otro ejemplo de competencias docentes proviene del mundo anglosajón, sobre todo de los Estados Unidos, donde la terminología más recurrente es la de estándares profesionales. Escudero (2006, p. 33-40) ha realizado una interesante agrupación de estas competencias y estándares en tres grandes núcleos (citado por Aravena, 2010):

• **Conocimiento de base sobre el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes y su diversidad personal, cultural y social**, así como el dominio de los contenidos específicos de las materias y áreas, incluidas sus relaciones transversales y el conocimiento y dominio de diferentes metodologías y estrategias para hacer más viable el aprendizaje.

• **Capacidades de aplicación del conocimiento a:**

1. la planificación de la enseñanza, tomando decisiones fundadas sobre las relaciones y adecuaciones necesarias entre contenidos, estudiantes, currículum y comunidad;
2. la selección y creación de tareas significativas para los estudiantes;
3. establecer, negociar y mantener un clima de convivencia en el aula que facilite la implicación y el éxito escolar;
4. la creación de oportunidades instructivas que faciliten el crecimiento académico, social y personal;
5. el uso efectivo de estrategias de comunicación verbal y no verbal que estimulen la indagación personal y en grupo;
6. el uso de una variedad de estrategias instructivas que ayuden a los estudiantes a pensar críticamente, resolver problemas y demostrar habilidades prácticas, desarrollar su creatividad,
7. la evaluación y su integración en la enseñanza-aprendizaje, modificando las actuaciones que sean apropiadas al seguir y conocer el progreso o las dificultades de cada alumno.

• **Responsabilidad profesional a través de:**

1. Una práctica profesional y ética de acuerdo con criterios deontológicos y compartiendo responsabilidades con los demás docente.
2. Reflexión y aprendizaje continuo (implicándose en evaluaciones de los efectos de sus decisiones sobre los estudiantes y la comunidad, asumiendo como norma su propio desarrollo profesional).
3. Liderazgo y colaboración, tomando iniciativas y comprometiéndose con el aprendizaje de todos los alumnos y la mejora progresiva de la enseñanza.

La autora se identifica con la propuesta de Zabalza (2005a) sobre las competencias que debe poseer un docente pues su tipificación permite contextualizarla y dimensionarla a las condiciones del estudio, en este sentido Cashin (1996) propone considerar el contexto de la institución, entendido como los propósitos plasmados en su filosofía, misión y visión y Zabalza (2002) las características que definen la gestión académica y administrativa del plan de estudio, tales como: el número de horas asignadas a cada profesor frente a un grupo, la cantidad de asignaturas distintas que enseña, el total de alumnos que atiende, la modalidad de enseñanza (curso de teoría presencial, a distancia, curso de laboratorio, taller, prácticas de campo); así mismo, la cultura institucional que permite apreciar el conjunto de normas y valores compartidos por los miembros de la organización, en particular las relacionadas con el trabajo colegiado y colaborativo por ser elementos claves de la cultura institucional.

Estas competencias son:

I.- Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje: Diseñar y/o desarrollar el programa de la asignatura es una tarea compleja; implica tomar en cuenta los contenidos básicos de la disciplina, el marco curricular en que se enmarca la disciplina, la propia visión de la disciplina y su didáctica, las características de los alumnos y los recursos disponibles.

II.- Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares: Seleccionar buenos contenidos significa escoger los más importantes de ese ámbito disciplinar, acomodarlos a las necesidades formativas de los estudiantes, adecuarlo a las condiciones de tiempo y de recursos con que se cuentan y organizarlos de tal manera que sean realmente accesibles a los estudiantes y que les abran las puertas a aprendizajes post-universitarios. La importancia de los contenidos no se deriva sólo de sus cualidades intrínsecas sino que está igualmente vinculada a su presentación didáctica.

III.- Ofrecer información, explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa): Tradicionalmente se ha considerado que un buen profesor es aquel que sabe explicar bien su materia. Se trata de una competencia que tiene que ver con la capacidad para gestionar didácticamente la información y/o las destrezas que pretende transmitir a sus estudiantes. Los docentes convierten las ideas o conocimientos en mensajes didácticos. Esto es lo que sucede cuando se imparte una clase, o cuando se prepara un material didáctico que vayan a utilizar los estudiantes directamente. Se convierte la idea o conocimiento a transmitir en un mensaje que se hace

llegar a los alumnos con el propósito de que ellos realicen la misma operación pero a la inversa (que reciban el mensaje y lo transformen en una idea lo más semejante posible a aquella que se le quiso transmitir).

IV.- Manejo de las nuevas tecnologías: Las nuevas tecnologías se han convertido en una herramienta insustituible y de indiscutible valor y efectividad en el manejo de las informaciones con propósitos didácticos. A los profesores ya no les vale ser buenos manejadores de libros. Las fuentes de información y los mecanismos para distribuirlas se han informatizado y resulta difícil poder concebir un proceso didáctico en la universidad sin considerar esta competencia docente.

V.- Diseñar la metodología y organizar las actividades: En esta competencia se integran las diversas tomas de decisiones de los profesores para gestionar el desarrollo de las actividades docentes. Bajo la denominación de metodología se puede encuadrar un conjunto muy dispar de actuaciones que van desde la organización de los espacios (los espacios de aprendizaje son mucho más que un lugar neutral y sin significado en el que se lleva a cabo tareas docentes igualmente neutras y descontextualizadas que podrían, por tanto, llevarse a cabo en cualquier lugar), la selección del método (la metodología didáctica constituye uno de los componentes de la estructura canónica, elementos básicos e imprescindibles de los proyectos formativos. Aunque las metodologías han ido evolucionando con el paso del tiempo y en la literatura especializada se mencionan alternativas muy diversas, en la práctica las metodologías didácticas empleadas en la universidad adolecen de una gran homogeneidad y están casi siempre asentadas en modelos muy tradicionales o, cuando menos, muy convencionales;

por eso resulta tan importante el debate sobre los métodos) y la selección y desarrollo de las tareas instructivas (las tareas constituyen las unidades de actuación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Constituyen, además, unidades integradas, en ellas están presentes tanto los objetivos formativos que son los que les dan sentido, como la actuación de los profesores que son los que definen la demanda y la de los alumnos que son quienes han de llevar a cabo la actividad demandada. Por eso tienen la enorme ventaja de que pueden ser analizadas desde una perspectiva global en la que se toman en consideración los tres vértices del proceso formativo: el proyecto formativo en su conjunto, los profesores y los alumnos).

VI.- Comunicarse, relacionarse con los alumnos: Esta es una competencia transversal puesto que las relaciones interpersonales constituyen un componente básico de las diferentes competencias. La comunicación pretende actuar sobre el receptor de la comunicación con el propósito de provocar en él cambios de conocimientos, de conductas, de sentimientos. Pero lo propio de la comunicación didáctica es que esa influencia tiene un sentido formativo que va implícito en su intención. Es una comunicación intencionalmente desarrollada para que los sujetos se formen. La habilidad para manejarse de manera adecuada en el contexto de las relaciones interpersonales en que se produce la interacción profesores-alumnos es un importante componente del perfil profesional de los docentes.

VII.- Tutorizar: Esta competencia forma parte sustancial del perfil profesional del docente universitario. Es una palabra de gran actualidad y de uso habitual en muchos contextos. “Defensor, guía, protector” son algunas de las acepciones que se le

atribuyen y tiene algo de las tres: es el profesor que guía desde cerca el desarrollo personal y la formación del estudiante; es la persona fuerte y experimentada que defiende al tutorando de la novedad y las incertidumbres del inicio de cualquier proceso profesional; es el orientador técnicamente competente capaz de guiar por los vericuetos del ejercicio profesional al que el tutorando se incorpora; y es la persona prudente y amiga que, llegado el caso, sabrá también defenderla de las presiones y conflictos a los que su propia inexperiencia le podría conducir con excesiva facilidad.

Investigadores de la Universidad Politécnica de Barcelona han especificado lo que debe y no debe hacer un tutor universitario:

Cuadro 1. Tareas del tutor (Zabalza, 2005a).

SON TAREAS DEL TUTOR	NO SON TAREAS DEL TUTOR
<ul style="list-style-type: none"> • Orientación vocacional. • Orientación de capacidades. • Orientación reglamentista, curricular y académica. • Orientación psicológica. • Enseñar a aprender y organizar el tiempo. • Evaluar, tramitar y dirigir peticiones legítimas. • Detectar necesidades, carencias, aciertos y transmitirlos al estudiantado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dar clases particulares. • Crear falsas expectativas. • Aparentar ser amigo. • Ser un defensor incondicional. • Actuar de cortocircuito en el diálogo normal que debe existir entre alumno y profesor. • Suplir las tareas propias del jefe de estudios o de las diferentes comisiones. • Ejercer de psiquiatra o de psicólogo si no se tiene formación para ello. • Comentar en público (sin nombre) casos que podrían ser identificables. • Resumiendo: hacer lo que no sabe o “va contra natura”.

VIII.- Evaluar: La presencia de la evaluación en los sistemas formativos universitarios es imprescindible. Constituye la parte de la actividad docente que tiene más fuerte repercusión sobre los alumnos. Algunas de ellas son poco tangibles; la repercusión en su moral y su autoestima, en su motivación hacia el aprendizaje, en la familia, etc. Otras más visibles y objetivables: repercusiones académico-administrativas o las económicas.

Muchos docentes universitarios renunciarían con gusto a este apartado de su actividad. Es algo que les produce una honda insatisfacción y que tiende a dificultar el mantenimiento de un estilo docente relajado y centrado en el desarrollo del interés de sus estudiantes. Su satisfacción personal está vinculada al hecho de dar las clases y abrir nuevas perspectivas: científicas, culturales y profesionales. Pero la necesidad de evaluar rompe con ese esquema relacional constructivo. Su papel de facilitador y guía se ve complicado por el de juzgador. Para otros profesores resulta inconcebible la enseñanza universitaria sin evaluaciones. La evaluación es un proceso sistemático de conocimiento que implica como mínimo tres fases: recogida de información, valoración de la información recogida y toma de decisión. Evaluar no es conocer algo, ni tener una opinión sobre algo y decirla en alto; evaluar es un proceso que se desarrolla y que tiene sus reglas y condiciones y que, por tanto, queda lejos de un mero conocimiento incidental, de una simple intuición o de la expresión de una opinión.

IX.- Reflexionar e investigar sobre la enseñanza: Reflexionar sobre la docencia en el sentido de analizar documentadamente el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado, investigar sobre la docencia someter a análisis controlados los distintos factores que afectan a la didáctica universitaria en cada uno de los ámbitos científicos, publicar sobre la docencia presentar dossiers e informes sobre las distintas cuestiones relacionadas con la enseñanza universitaria.

X.- Identificarse con la institución y trabajar en equipo: Esta es una competencia claramente transversal. Todas las otras se ven afectadas por la integración de los profesores en la organización y por la disposición (actitud) y aptitud (técnica) para

trabajar coordinadamente con los colegas. Ese sería el contenido de la décima competencia: saber y querer trabajar juntos en un contexto institucional determinado.

Asegura Márquez (2009) que para determinar el perfil del profesorado del siglo XXI, se tendrá que pensar en las características de los alumnos que se van a formar y en lo que la sociedad demanda de la educación. Se está viviendo un rápido cambio en las escalas de valores, tendencias, actitudes, creencias y esto provoca nuevas necesidades a las que habrá que dar respuesta desde la escuela. Los cambios acelerados modifican la forma en que se vive, cómo se trabaja y cómo se educa a los niños, por tanto implican un cambio en las instituciones educativas y en las funciones de los docentes.

Zabalza (2005b) asevera muy acertadamente, que se considera como profesional de la docencia a aquel que posea las competencias docentes y quiera ser profesor universitario, estabilizarse como funcionario de una universidad significa que realmente toma la docencia como una profesión y asume las competencias precisas para un ejercicio adecuado de esa profesión, y en ese sentido, teniendo en cuenta que a veces en la universidad no se da esta formación, porque no tiene cómo hacerlo, plantearse como un proceso de formación permanente y como un plan estratégico de las universidades. Se debe iniciar el proceso con los profesores noveles que entran en la universidad, que todos ellos por necesidad y como parte de su contrato, tomen a su consideración la participación en algunos cursos de formación en docencia universitaria y a partir de ahí establecerlo como requisitos graduales para el progreso en la carrera docente; lo que va a tener que ver con la calidad de los servicios, al tener más formación implicará mejores clases.

Un profesional comprometido con la educación deberá actuar, en consecuencia, preparando a las nuevas generaciones para convivir con los medios desde una formación que promueva la participación y reflexión crítica en su uso e interpretación. No podemos seguir enseñando a las generaciones del futuro con las herramientas que formaron parte de nuestro pasado.

Mi derecho a no cambiar termina justo allí donde comienza el derecho de mis alumnos al mejor profesor que llevo dentro (Fernández, 2004, p. 7).

1.7 Conclusiones del capítulo:

Las competencias son un recurso fundamental para la competitividad de la empresa, su desarrollo y éxito son un prerrequisito para la eficacia profesional de la persona, es un concepto multidimensional y dinámico, aplicable a las personas o a un grupo de ellas, que integra simultáneamente: conocimientos, habilidades y actitudes, que se unen atendiendo a una serie de atributos personales (capacidades, características de la personalidad y recursos individuales); se manifiestan a nivel de conductas por lo que poseen una dimensión práctica, de ejecución. La competencia profesional puede adquirirse mediante procesos reflexivos de formación o procesos de aprendizajes en el puesto de trabajo, debe ser evaluada para desarrollar su utilidad, asumiendo que la competencia se plantea en un contexto caracterizado por el cambio.

Han sido reclasificadas en competencias básicas, cuando entra a formar parte componente de otras más complejas haciendo referencia a habilidades cognitivas, a aspectos motivacionales y a valores; las competencias de intervención; aquellas que poseen la característica de ser aplicadas sobre el medio o sobre el propio pensamiento y se agrupan en tres categorías: cognitivas, sociales y culturales. Las competencias específicas por su parte, que hacen referencia a la habilidad para realizar una serie de tareas concretas y suelen tener un carácter instrumental.

Competencia es en definitiva un concepto de múltiples facetas; se ha manejado desde la empresa, como la capacidad de articular y movilizar condiciones intelectuales y emocionales en términos de conocimientos, habilidades, actitudes y prácticas, necesarias

para el desempeño de una determinada función o actividad, en forma eficiente, eficaz y creativa, conforme a la naturaleza del trabajo. Capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempeño real y demostrado en determinado contexto de trabajo y que no resulta sólo de la instrucción, sino de la experiencia en situaciones concretas del ejercicio ocupacional.

Ha sido tratada, además, desde el punto de vista psicológico como el conjunto de características de una persona que están relacionadas directamente con una buena ejecución en una determinada tarea o puesto de trabajo, es el sistema de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, motivos, aptitudes y capacidades que debe poseer el individuo para el desempeño satisfactorio de su actividad laboral.

Finalmente, desde una óptica curricular que integra los conocimientos, las habilidades y la experiencia del profesional. En consecuencia, ser competente profesionalmente consistiría en tener conocimientos, tener habilidades y destrezas cognitivas, emocionales, sociales y procedimentales que le permitan aplicar el conocimiento que se posee, disponer de habilidades sociolaborales, saber utilizar estratégicamente el conocimiento y perfeccionarse y saber comportarse ajustándose a valores, principios, creencias y actitudes profesionalmente válidas y colectivamente aceptadas.

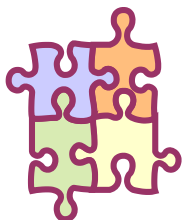
El aprendizaje basado en competencias está fundamentado básicamente en la selección de aquellos aspectos esenciales que la universidad desea para la formación de sus estudiantes, junto con el análisis de las exigencias profesionales que ayudarán a definir y priorizar las competencias requeridas en una determinada área profesional, es necesario

para ello un aprendizaje permanente que proporcione las competencias adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de la sociedad. El proceso de formación por competencias busca desarrollar en el individuo capacidades para hacer frente a toda clase de circunstancias y resolver problemas con eficacia, eficiencia, efectividad y expectatibilidad en el contexto de su crecimiento personal y social. Se propone un aprendizaje articulado, actitudes, destrezas y conocimientos que no sean una sumatoria, todo lo contrario, que integren de un modo peculiar destrezas, actitudes, conocimientos y habilidades.

Trabajar por competencias obliga a revisar las propias competencias del profesorado, éste deberá mejorar sus conocimientos, capacidades y actitudes para lograr una mayor competencia en temas pedagógicos, si desconociera las regularidades, principios y procedimientos de la ciencia pedagógica recurriendo sólo a su sentido común, a su experiencia práctica, a su intuición personal entonces estaría perdiendo la profesionalidad que lo debe distinguir. La universidad debe ofrecerle la posibilidad de formación que lo conduzca a construir competencias para identificar y solucionar problemas, conectar diferentes saberes y darles un sentido. Se requiere de un cambio de actitud que se vuelva permanente y que resulte de una práctica cotidiana.

La autora se afilia al criterio de que las competencias que en definitiva debe poseer un docente (Zabalza, 2005a) están dadas por el saber tomar en cuenta los contenidos básicos de la disciplina, las características de los alumnos y los recursos que tiene disponibles a fin de planificar el proceso de enseñanza - aprendizaje; saber escoger los contenidos más importantes del ámbito disciplinar; saber explicar bien su materia; ser un buen manejador

de las tecnologías más novedosas; organizar los espacios, seleccionar el método y elegir y desarrollar las tareas instructivas; su habilidad para manejarse de manera adecuada en el contexto de las relaciones interpersonales en que se produce la interacción profesorado - alumnado; saber tutorizar guiando el desarrollo personal y la formación del estudiantado, defendiendo al tutorando de la novedad y las incertidumbres del inicio de cualquier proceso profesional; saber evaluar; analizar documentadamente el proceso de enseñanza - aprendizaje desarrollado, investigar sobre la docencia, someter a análisis controlados los distintos factores que afectan a la didáctica universitaria en cada uno de los ámbitos científicos, publicar sobre la docencia, presentar dossiers e informes sobre las distintas cuestiones relacionadas con la enseñanza universitaria; por último y no menos importante, identificarse con la institución y trabajar en equipo.



CAPÍTULO II:

LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE. PROYECTO EDUCATIVO POTENCIALIZADOR DE LAS CAPACIDADES INDIVIDUALES Y SOCIALES DE SUS INTEGRANTES, IMPRESCINDIBLE EN LA EDUCACION SUPERIOR DEL FUTURO.

- 2.1 Introducción.**
- 2.2 Comunidad, historia y definición.**
 - 2.2.1 Antecedentes históricos del término comunidad.**
 - 2.2.2 Conceptualización del término comunidad.**
- 2.3 Tendencias pedagógicas contemporáneas.**
 - 2.3.1 Panorama de la evolución del pensamiento pedagógico.**
- 2.4 Una mirada a la comunidad de aprendizaje.**
 - 2.4.1 Referentes históricos de la comunidad de aprendizaje.**
 - 2.4.2 Algunas consideraciones en torno al concepto de comunidad de aprendizaje.**
- 2.5 Conclusiones del capítulo.**

CAPÍTULO II: LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE. PROYECTO EDUCATIVO POTENCIALIZADOR DE LAS CAPACIDADES INDIVIDUALES Y SOCIALES DE SUS INTEGRANTES, IMPRESCINDIBLE EN LA EDUCACION SUPERIOR DEL FUTURO.

2.1 Introducción:

La educación superior se enfrenta a grandes desafíos para lograr adaptarse a los cambios externos, entre los cuales se pueden señalar además de la globalización, los avances científicos tecnológicos, la tecnología de la comunicación y la información, la cual comienza a esbozar una nueva etapa, las comunidades de aprendizaje.

Esto obliga a generar cambios en la universidad clásica hacia una universidad contemporánea que debe equilibrar las expectativas locales y responder a la vez a la competencia internacional, generando una universidad global e integral que intercambie y coopere con otras universidades locales, nacionales e internacionales. Al decir de Morín (2000, citado por Ávila, 2008) su función será cada día más compleja, y las demandas serán mayores pues con el uso adecuado de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, no existirían limitaciones de tiempo, espacio o persona para responder las nuevas exigencias del entorno y con ello poder hacer realidad la comunidad de aprendizaje.

Ante estas necesidades, el mundo de hoy con sus avances tecnológicos, nuevas formas de relaciones interpersonales e innovación; exigen comunidades de conocimiento, aprendizaje con liderazgo, valores personales y laborales; capaces de crear, emprender, diseñar nuevas ideas y conformar grupos de trabajo, efectivos, eficaces y eficientes (Ávila, 2008).

La educación superior del futuro será una puerta de acceso a las comunidades de aprendizaje donde coexistirá la universidad clásica con universidades virtuales y laborales, con el fin de satisfacer la demanda de educación permanente de sus trabajadores.

En la comunidad de aprendizaje la educación se concibe como un proceso integral permanente sin limitaciones temporales de edad, nivel o espacio, el acceso a la educación se desarrollará a lo largo de toda la vida, debido a que la sociedad de la información ofrece nuevas y variadas alternativas para la formación permanente e integral del ser humano.

La universidad no deberá concebirse en una perspectiva de educación terminal, ni restringir su misión educativa al otorgamiento de títulos y grados. Ella desempeña un rol importante para la actualización de los conocimientos de la sociedad, profesional y técnica; el desarrollo de transformaciones y el acceso a nuevos saberes.

En este capítulo se esbozan los referentes históricos y conceptuales de la comunidad y del pensamiento pedagógico para una mayor comprensión del análisis ulterior de la categoría comunidad de aprendizaje.

2.2 Comunidad, historia y definición:

Al concepto de comunidad se constata la gran variedad de elementos que se subrayan para definirlo y al mismo tiempo se observan diferencias en su concepción en dependencia de la arista específica que lo aborde, ya sea antropológica, psicológica, sociológica, del trabajo social; o de disciplinas derivadas de las anteriores, pudiera mencionarse la óptica de la Educación Popular. Otra diferencia de importancia está relacionada con los diferentes períodos o momentos en que cada autor ha hecho un análisis de la comunidad, en especial con el advenimiento de la modernidad y el surgimiento de las ciudades.

2.2.1 Antecedentes históricos del término comunidad:

El origen de las comunidades es tan antiguo como el hombre mismo, e incluso más, si se tienen en cuenta las comunidades de animales, algunas tan organizadas y con un funcionamiento casi perfecto; como la de las abejas y otras más cercanas a los antepasados del hombre, como las manadas de monos.

El hombre surge precisamente gracias a esa vida en común, que facilita el desarrollo de la actividad conjunta para la satisfacción de sus necesidades, en la cual se crean las condiciones para que aparezcan las primeras formas de trabajo y de comunicación humana, que como señalara Engels (1963), fueron las que dieron origen al hombre: primero el trabajo, luego y con él la palabra articulada, fueron los estímulos principales bajo cuya influencia el cerebro del mono se fue transformando gradualmente en cerebro humano.

El vínculo comunidad – desarrollo es tan fuerte, que a medida que se daban pasos en la formación del hombre, se iba desarrollando también las vidas en común. En este sentido Engels (1963, p. 205) escribió: “El desarrollo del trabajo, al multiplicar los casos de ayuda mutua y de actividad conjunta, y al mostrar así las ventajas de esta actividad conjunta para cada individuo, tenía que contribuir forzosamente agrupar aún más a los miembros de la sociedad”.

El vínculo comunidad – desarrollo humano tiene carácter genético. Sin embargo, las relaciones del hombre con la comunidad no se han mantenido estables a lo largo de la historia de la humanidad, ni desde el punto de vista popular del hombre mismo, ni político, científico aunque estos elementos se encuentran estrechamente vinculados.

La relación hombre – comunidad ha transitado por etapas, Arias (2007) sin pretender una periodización rigurosa, propone la primera etapa desde la comunidad primitiva, donde todo ocurría, se trataba y se vivía a nivel de comunidad; luego se pasó por una fase de desinterés por las comunidades, que se produjo fundamentalmente con el desarrollo del Estado y las naciones; esto tendió a disolver las comunidades en el todo, contribuyendo a la eliminación de costumbres, religiones, mitos, tradiciones, lenguas y dialectos, con la imposición de un idioma oficial y una educación estatal; lo cual tuvo su fase más aguda en las conquista de América, donde fueron destruidas la inmensa mayoría de las comunidades de esos países y de África; ello implicó una serie de pérdidas irreparables. Hasta hace muy poco, continuó esta tendencia con predominio del Estado, disolviendo las pequeñas comunidades en la nación, e incluso en estados multinacionales y multiétnicos.

El lugar de la comunidad en la vida del hombre está ligado al desarrollo de las fuerzas productivas y las relaciones de producción, y se manifiesta especialmente en las formas de propiedad. La propiedad comunitaria o territorial, predominante en los primeros estudios del desarrollo humano, lo que fue desapareciendo a medida que se consolidaba la propiedad privada, al impacto del nivel de desarrollo económico y a la impronta del actual neoliberalismo en pleno auge.

En Europa y otras áreas del llamado Primer Mundo, donde el crecimiento económico ha alcanzado un alto índice y los valores en expansión están asociados al éxito personal, el individualismo ha superado al sentimiento de solidaridad y cooperación hacia quienes conviven en el entorno, fragmentando, disolviendo y reduciendo considerablemente la fuerza integradora del ámbito comunitario.

En Latinoamérica, la realidad socioeconómica derivada de la ofensiva neoliberal en condiciones de subdesarrollo, tiene otra consecuencia hacia el ámbito comunitario, allí se ha fortalecido el interés por dinamizar sus potencialidades creadoras ante el abandono y la inoperancia del estado en proceso de privatización.

La comunidad ha sido un escenario importante durante todo el desarrollo histórico de la nación cubana, hasta la propia etapa de las guerras de liberación. La organización asumida por la sociedad cubana a partir del Triunfo de la Revolución de 1959 y el modo que se ha desenvuelto este proceso de transformación social desde sus inicios, han venido a reforzar lo que históricamente existía.

Para los cubanos, el ámbito local comunitario ha constituido un espacio de gran valor en el diseño del proyecto revolucionario iniciado en 1959 pues ahí se pusieron a pruebas con éxito las principales políticas de orden social y económico que transformaron la realidad cotidiana de las mayorías. Las medidas tomadas durante décadas tuvieron su expresión en las conquistas sociales alcanzadas en el mejoramiento de las condiciones de vida de los habitantes de las diferentes comunidades urbanas y rurales en la esfera de la salud, educación, deporte, cultura y la institucionalización política entre otras.

Resultado de lo antes señalado, hoy la comunidad puede contar con condiciones que son de destacar: un nivel de organización estructurado, cuya expresión son un conjunto de organizaciones sociales e instituciones que favorecen el trabajo en la comunidad.

En el contexto cubano la importancia de la comunidad se ha multiplicado con el impacto del período especial, pues la comunidad permitió, con el sostén solidario e inmediato de su red de apoyo y su fuerte capacidad de aglutinamiento en torno a tradiciones y valores históricos, sortear más de un obstáculo en la lucha por sobrevivir y desarrollarse el pueblo.

Desde mucho antes este escenario ha resultado estratégico en términos de garantía y continuidad del proyecto socialista cubano, puesto que los principales momentos de su desarrollo se asocian a la participación y movilización de las masas desde las comunidades y al logro de su propia transformación cualitativa.

En la actualidad, la relación hombre – comunidad se encuentran nuevamente en una fase reconstructiva, de interacción y acercamiento positivo.

2.2.2 Conceptualización del término comunidad:

Según Ander-Egg (2003) comunidad es uno de los términos más usados en las ciencias sociales y, al mismo tiempo, de aplicaciones más diversas: desde la comunidad religiosa que vive aislada en un convento, pasando por el barrio, la localidad, el municipio, la provincia, la nación, el continente, hasta llegar a la comunidad internacional. El concepto se usa para designar esas realidades tan extremadamente diferentes.

Apunta, además, que si se examinan las diferentes circunstancias en las que se utiliza este concepto, puede constatarse que, según los casos, se enfatiza uno u otro aspecto. Cuando se habla de comunidad, el término designa una localidad o área geográfica: se trata de todas las definiciones que tienen primordialmente en cuenta los límites geográficos o la influencia de los factores físicos sobre las relaciones sociales. También se habla de comunidad para designar la estructura social de un grupo, estudiándose las instituciones del mismo y los problemas de los roles, status y clases sociales que se dan en su interior; en este caso, la comunidad es considerada fundamentalmente, como un conjunto de relaciones sociales. Otras conceptualizaciones destacan el aspecto psicológico, considerando a la comunidad como sentimiento o conciencia de pertenencia. Por último, se emplea el término como equivalente o sinónimo de sociedad.

Son muchos los autores que en el empeño de construir el concepto de comunidad resaltan rasgos específicos para definir este término, a los efectos del interés de la presente investigación se pueden mencionar, entre otros, los siguientes:

- Weber (sociólogo, 1864-1920), introdujo los términos que han sido traducidos como comunidad y sociedad con significados aparentemente alejados de lo que hoy se consideran como tales. Expresa Weber (1977, p. 67): “Llamamos comunidad a una relación social cuando y en la medida en que la acción social -en el caso particular, por término medio o en el tipo puro- se inspira en el sentimiento subjetivo (afectivo o tradicional) de los partícipes de constituir un todo”. Weber no se refiere específicamente a un grupo de determinado tamaño sino a una relación inherente a los integrantes de un conglomerado humano. Esto significa que si a la concepción weberiana se le impone como restricción la pertenencia de la relación a un grupo humano asentado en un pequeño territorio (facetoface) entonces se está en presencia de uno de los tipos de comunidad propicia para la intervención.
- La obra de Tonnies (sociólogo alemán, 1855-1936) *Comunidad y Sociedad* (Teorema de la Filosofía Natural) se refiere a las relaciones comunales (1881) distinguiendo tipos entre ellas: Relaciones gentiliarias (de parentesco o consanguíneas), de vecindad, de amistad y de carácter social. Esta obra, aunque distante en el tiempo, contiene elementos que pueden resultar de interés al estudioso.
- Morgan (antropólogo, 1970), en sus investigaciones en comunidades de indios norteamericanos, también consideró que éstas estaban constituidas por asentamientos geográficamente definidos.

- Redfield (1973), siguiendo la tradición antropológica, considera que la comunidad está integrada por un grupo humano, asentado en algún lugar, en primera instancia, la pequeña comunidad ha sido la forma predominante del modo de vivir humano a lo largo de la historia de la humanidad. La ciudad data de unos cuantos miles de años y si bien aparecieron heredades aisladas de los tiempos primitivos, no fue probablemente sino hasta la colonización del Nuevo Mundo que las mismas hicieron su aparición en gran escala.
- Sánchez (1991): los miembros comparten un espacio geográfico y esto tiene un significado para ellos. Presencia de un grupo consistente con perdurabilidad en el tiempo, lo cual garantiza una convivencia en asociación formal e informal, existen instituciones o servicios que identifican al grupo humano de que se trate, así como una base material que posibilita el desarrollo, la distribución en prestación de servicios sociales a los miembros de la comunidad. Se crea una estructura o sistemas sociales formales de carácter político, cultural, ideológico, profesional, que posibilitan la formación de grupos. Hay un fuerte componente psicológico de carácter identificativo y relacional en dos dimensiones: vertical (identificación del sentido de pertenencia a la comunidad que tienen los miembros) y horizontal (interpersonal, o sea, un conjunto de relaciones y de lazos que desarrollan los miembros entre sí).
- Ander-Egg (2003): a pesar del sentido analógico que se usa y la variedad gama de contenido que se asigna al término, en general la expresión sirve para designar a una agrupación organizada de personas que se perciben como unidad, cuyos miembros participan de algún rasgo, interés, elemento, objetivo o función común, como conciencia

de pertenencia, situada en una determinada área geográfica en la cual la pluralidad de personas interacciona más intensamente entre sí que en otro contexto.

Entre los autores cubanos también se encuentran criterios confluyentes en cuanto al concepto de comunidad: Montalvo (1993), Arias (1995), Arranz (1996), Harnecker (1996), Fernández (1997), Uriarte (1998), Vázquez (1998), Caballero (2010) y diversos colectivos de autores, cuyos trabajos se vinculan de una u otra forma al tema del desarrollo comunitario en centros de investigación y proyectos específicos. En todos ellos aparece un criterio generalizado referente a que la comunidad no es estática sino que está sujeta a cambios como toda institución social.

De todo lo anterior se pueden referir algunos de los elementos más generalmente aceptados entre autores internacionales y cubanos:

- Se constituye como grupo humano.
- Comparte un determinado espacio físico - ambiental o territorio específico.
- Tiene una permanencia en el tiempo apoyada en una o en un conjunto de actividades económicas, sobre todo en su proyección más vinculada a la vida cotidiana.
- Desarrolla un amplio conjunto de relaciones interpersonales.
- Integra un sistema de interacciones de índole sociopolítica.
- Sostiene su identidad e integración sobre la base de la comunidad de necesidades, intereses, sentido de pertenencia, tradiciones culturales y memoria histórica (y la diferenciación respecto a sistemas sociales externos: otras comunidades, la sociedad)

- Es parte de sistemas sociales mayores.

La elaboración de un concepto sobre la comunidad se encuentra en enriquecimiento constante en Cuba, al tiempo que en constantes cambios se encuentra hoy el entorno económico, político y social del sistema en que se enmarca.

Entre los temas teóricos que hoy centran la atención de estos especialistas, se pueden resumir los siguientes: comunidad y participación; la comunidad y sus reacciones frente a los cambios derivados del ajuste económico; los proyectos de sustentabilidad económica y los problemas de concepción del autofinanciamiento comunitario; la superación de conflictos en la dinámica comunitaria, centralización y descentralización.

En las diversas ramas del saber humano, cercanas o estrechamente vinculadas con el quehacer social, la comunidad como el conjunto de personas, bien escolar, laboral, de vecinos, o familiar constituye objeto de atención especial por parte de la psicología, la economía, la pedagogía, la política, la geografía, la sociología, entre otras ciencias, la misma puede definirse desde diferentes puntos de vista: geográficos, arquitectónicos, jurídicos, económicos, políticos; así, se habla de comunidad a partir del espacio que ocupa, del volumen de la población que la compone, de la actividad económica que caracteriza la localidad, del nivel de desarrollo que posee un territorio dado; de las tradiciones, hábitos y costumbres existentes; de la psicología de sus pobladores y sus leyes. En ocasiones se toman varios aspectos o se absolutizan otros.

Es decir, la comunidad se ha valorado en cuatro concepciones fundamentales: como área geográfica, estructura social de un grupo, sentido de pertenencia (corte psicológico) y como sinónimo de sociedad.

Para los efectos de esta investigación resulta interesante el concepto de comunidad y el análisis de algunos de sus elementos formulados por Caballero (2010) cuando expresa que comunidad es un agrupamiento de personas concebido como unidad u organismo social, cuyos miembros participan de algún rasgo común (intereses, objetivos, funciones), con sentido de pertenencia, situado en una determinada área geográfica, en la cual la pluralidad de personas interactúan intensamente entre sí e influye -de forma activa o pasiva- en la transformación material y espiritual de su entorno.

2.3 Tendencias pedagógicas contemporáneas:

Un desarrollo considerable se ha experimentado también en las teorías, concepciones e investigaciones en el campo de la educación, ello motiva que los sistemas educativos se encuentren ante nuevos desafíos que deben ser enfrentados y poder instrumentar nuevos proyectos pedagógicos, basados en formas superiores de enseñanza que posibiliten la formación de individuos, de profesionales, capaces de dar respuesta a las exigencias del mundo contemporáneo.

Considerando la situación que hoy vive el mundo y el desarrollo de la universidad en ese contexto cada vez más complejo, resulta de utilidad para la educación superior cubana, la identificación de las tendencias internacionales más generales, que sirvan de referente,

tanto en términos de amenazas, como de oportunidades, para el perfeccionamiento del sistema de educación superior cubano.

En este sentido, un equipo de investigación, encabezado por el Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES) ha asumido desde el año 1997 dicha tarea, orientada en particular a: la identificación de las tendencias más generales de la educación superior en el mundo, sus manifestaciones en las universidades de excelencia, sus expresiones en la universidad cubana, así como la caracterización de sistemas de educación superior de determinados países de interés para el Ministerio de Educación Superior (MES) de la República de Cuba.

En este epígrafe se desarrollan un conjunto de ideas en torno a las tendencias pedagógicas que han tenido una influencia significativa en el terreno educativo durante el siglo XX y que a partir de una concepción del hombre han elaborado una propuesta acerca de la educación, sus protagonistas, el proceso de enseñanza - aprendizaje, sus finalidades y modo de realización, estas ideas se han ido conformando bajo la influencia de una serie de factores socio históricos donde están contemplados los aspectos económicos, políticos, ideológicos y el propio desarrollo de la técnica y las ciencias afines al campo de la educación, estas tendencias han aparecido en el escenario educativo no de manera terminada, sino que se han ido configurando y modificando con el paso del tiempo, no se presentan excluyéndose de forma absoluta unas a otras sino por el contrario se señalan rasgos o elementos comunes entre ellas (Rodríguez y Sanz, 1999).

2.3.1 Panorama de la evolución del pensamiento pedagógico:

Expresa Canfux (1999) que el pensamiento pedagógico es una consecuencia del devenir histórico de la humanidad, la pedagogía tradicional comienza a gestarse en el siglo XVIII con el surgimiento de las escuelas públicas en Europa y América Latina, como un resultado del auge y el éxito de las grandes revoluciones republicanas de los siglos XVIII y XIX, las que se basaron en la doctrina política y social del liberalismo. En el siglo XIX, por la práctica pedagógica y el desarrollo que alcanza el liberalismo, esta tendencia pedagógica alcanza el esplendor que le permite considerarla un enfoque pedagógico como tal, concede a la escuela el valor de ser la institución social encargada de la educación de todas las capas sociales, es la primera institución social del estado nacionalista para la política de orientación social. Los reformadores sociales del siglo XIX consideraron la escuela el más adecuado medio institucional para la constitución de la nación y para el renacimiento moral y social que buscaban. A partir de esta concepción de la escuela como institución básica que educa al hombre en los objetivos que persigue el estado, la pedagogía tradicional adquiere su carácter de tendencia pedagógica.

En este sentido apunta Sylvia (2001) que el modelo tradicional de enseñanza aprendizaje, también conocido como el modelo de transmisión del conocimiento, se caracterizaba por el contenido curricular predeterminado, por la evaluación del aprendizaje por medio de criterios externos, su visión del maestro como proveedor del conocimiento y su visión del estudiante como receptor pasivo del conocimiento. En este modelo, el maestro seguía las guías que habían sido preparadas por expertos en currículo y que le decían, paso por paso, como llevar a cabo su clase. ¿Qué enseñar y cómo enseñarlo? era libertad de

algún experto externo al proceso, de igual forma, se establecía qué conocimientos, destrezas y actitudes debía adquirir el estudiante, la evaluación del aprendizaje la determinaba exclusivamente el maestro o se le imponía a través de pruebas normalizadas y preparadas por los supervisores, por un equipo del departamento o por especialistas en los niveles centrales, el maestro se limitaba a transmitir al estudiante aquello que se esperaba que él o ella transmitiera.

No es errónea la afirmación de González (1999) cuando plantea que la pedagogía tradicional considera al estudiante como un receptor pasivo del conocimiento, que acepta acríticamente la información transmitida por el profesor y asume una actitud de sumisión ante su autoridad pues su función esencial es la reproducción del conocimiento. De esta forma la pedagogía tradicional centra su atención en el conocimiento como contenido de la enseñanza y las posibilidades intelectuales del estudiantado para su reproducción al margen de sus necesidades e intereses, ello implica desconocer al estudiante como persona que aprende.

Con el término Escuela Nueva o Activa se denomina a los intentos más prácticos que teóricos que se inician a finales del siglo XIX y que alcanzan su desarrollo en las primeras décadas del siglo XX, orientados hacia una crítica de la escuela tradicional y autoritaria predominante en esa época, que se caracterizaba por un tipo de enseñanza enciclopedista, centrada en lo instructivo, donde el alumno asumía un rol pasivo durante su aprendizaje. La Escuela Nueva, como tendencia pedagógica que se desarrolla casi simultáneamente en diferentes países (EE.UU, Inglaterra, Francia, Suiza, Italia, Bélgica, Alemania, entre otros) resaltó el papel activo que debe tener el estudiantado, transformó las funciones que debe

asumir el profesor en el proceso educativo y mostró la necesidad y posibilidad de cambios en el desarrollo del mismo. Este nuevo movimiento educativo constituye un reflejo de los profundos cambios y transformaciones socio-económicas ocurridos y de las ideas filosóficas, psicológicas y pedagógicas que se desarrollan en este período (Rodríguez y Sanz, 1999).

Esta tendencia constituyó, un progreso en relación a las concepciones y prácticas educativas prevalecientes a finales del siglo XIX y principios del XX, en tanto defendió una visión del alumnado como sujeto del proceso enseñanza - aprendizaje, dejando de ser el profesor su principal agente; se consideró la individualidad así como importantes particularidades psicológicas en el educando como sus necesidades, intereses y se le dio gran flexibilidad al proceso, llevando la situación de aprendizaje a la vida misma. Muchas de las ideas sustentadas en esta tendencia, no sólo tuvieron repercusión en diversos movimientos pedagógicos surgidos con posterioridad a ella, sino que mantienen su vigencia en la educación actual, incluida la superior.

Una panorámica actual de las tendencias pedagógicas contemporáneas no puede obviar una referencia y una reflexión acerca del conductismo, cognitivismo y constructivismo, corrientes que invaden el ámbito de la educación.

La distinción básica entre estas tres grandes corrientes (conductismo, cognitivismo y constructivismo) radica en la forma en que se concibe el conocimiento (Romo, 2002), para el conductismo, el conocimiento consiste fundamentalmente en una respuesta pasiva y automática a factores o estímulos externos que se encuentran en el ambiente, el

cognitivism considera el conocimiento básicamente como representaciones simbólicas en la mente de los individuos, el constructivismo, cómo el término lo sugiere, concibe al conocimiento como algo que se construye, algo que cada individuo elabora a través de un proceso de aprendizaje, para el constructivismo, el conocimiento no es algo fijo y objetivo, sino algo que se construye y, por consiguiente, es una elaboración individual relativa y cambiante.

El constructivismo, al igual que el conductismo y el cognitivismo, presenta una gran variedad de formas, la principal y más general clasificación es la que considera dos tipos de teorías: las teorías con orientación cognitiva o psicológica y las teorías con orientación social. De las primeras, el máximo exponente es Piaget y de las segundas es Vygotsky. Para Vygotsky, el conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio, pero el medio entendido social y culturalmente, no solamente físico, como lo considera primordialmente Piaget.

Algunas de las tendencias pedagógicas que tienen su base en estas corrientes psicológicas son:

Los orígenes de la tecnología educativa pueden hallarse en la enseñanza programada, con la idea de elevar la eficiencia de la dirección del proceso docente. Su creación se atribuye a Burrhus Frederik Skinner profesor de la Universidad de Harvard en el año 1954, sus trabajos se enmarcan en la corriente psicológica denominada conductismo. Para los seguidores de esta escuela el aprendizaje es básicamente la fijación de un repertorio de estímulos del medio y sus respuestas conectadas y su modelo más elemental es el esquema

E - R (estímulo - respuesta).

El modelo pedagógico presente en esta tendencia se puede resumir en: objetivos conductuales, la organización del contenido de forma lógica en secuencia de unidades; los métodos utilizados están fundamentalmente basados en el autoaprendizaje, para lo que se utilizan las preguntas y respuestas; actualmente se utilizan los juegos didácticos y las simulaciones. Los medios utilizados son libros, máquinas de enseñar, computadoras, televisores, entre otros. La relación profesor - alumno establece que el papel del profesor se reduce a la elaboración del programa, mientras que el alumno adquiere un papel preponderante pues se autoinstruye, autoprograma, recibe un aprendizaje individualizado de acuerdo con su ritmo individual de asimilación (Alfonso et al.,1999).

La tecnología educativa surge inicialmente con esta concepción en la década del sesenta y en los años setenta, del pasado siglo, hay un primer auge. Posteriormente, se produce un cambio al tomarse conciencia de que por sí mismos los medios de enseñanza no ejercen sustancial influencia sobre la calidad y la eficiencia de la enseñanza. Frente a esta situación, los partidarios y seguidores de este enfoque han estado reconceptualizando y nutriéndose de los aportes de otras tendencias pedagógicas y psicológicas.

En el sentido nuevo y más amplio del concepto, abarca mucho más que los medios y materiales, se trata de un modo sistémico de concebir, aplicar y evaluar la totalidad del proceso educativo en función de unos objetivos precisos, basados en investigaciones referentes a la instrucción y la comunicación humana, que utilizan un conjunto de medios humanos y materiales con el fin de dispensar una educación más eficaz (Alfonso et al.,

1999).

La tendencia en la mayoría de la literatura, es la de considerar al constructivismo, como una epistemología que concibe al conocimiento, como una construcción personal que realiza el hombre en interacción con el mundo circundante. Cada persona construye su realidad, su representación del mundo, en función de su viabilidad, por lo que no cabe en la opción constructivista hablar de verdad absoluta, de objetividad del conocimiento (Hernández y Kraftchenko, 1999).

Como declara Romo (2002) el supuesto fundamental del constructivismo es que los seres humanos construyen, a través de la experiencia, su propio conocimiento y no simplemente reciben la información procesada para comprenderla y usarla de inmediato; es necesario crear modelos mentales que puedan ser cambiados, amplificados, reconstruidos y acomodados a nuevas situaciones, es una teoría del aprendizaje que se basa en que los seres humanos construyen su propia concepción de la realidad y del mundo en que viven y no de memorizar y repetir información.

A esta idea se amplía lo expresado por Tébar (2000) que la enseñanza basada en el aprendizaje constructivo defiende que los alumnos deben estar activamente implicados para ser conscientes y reflexionar sobre su propio aprendizaje, superar los conflictos cognitivos que encuentren y realizar inferencias lógicas, desarrollo y aprendizaje son básicamente el resultado de un proceso de construcción, pues el conocimiento no entra en la mente como en una caja vacía, sino que lo hace a través de referencias previas conocidas; de igual manera el papel del profesor cambia dentro de la perspectiva constructivista, el profesor

deviene más un investigador, tratando de comprender cómo sus estudiantes construyen el conocimiento, está dispuesto favorablemente a desarrollar y modificar estas construcciones, de hacer conexiones y negociaciones, el profesor constructivista se da cuenta que los conceptos aprendidos hoy pueden ser modificados mañana y ayuda al estudiante a desarrollar confianza y adaptabilidad en sus conocimientos, los profesores son también sujetos de aprendizaje, los estudiantes no los ven como los sabelotodo o infalibles, los ven sólo como un experto facilitador del aprendizaje, no ven el conocimiento como absoluto e inmutable; su punto de vista es adaptativo y en constante movimiento.

Vygotsky (1896 - 1934), psicólogo ruso desarrolla una corta pero fecunda labor en el campo de la psicología que lo convierte en el creador de una nueva escuela psicológica: la Histórica - Cultural. En este autor cinco conceptos son fundamentales: las funciones mentales, las habilidades psicológicas, la zona de desarrollo próximo, las herramientas psicológicas y la mediación.

Este eminente psicólogo no formula una teoría de la enseñanza; sin embargo, sí sienta las bases teórico - metodológicas que permiten su posterior elaboración por sus continuadores. Para él, la enseñanza y la educación constituyen formas universales y necesarias del proceso de desarrollo psíquico humano y es fundamentalmente a través de ellas que el hombre se apropia de la cultura, de la experiencia histórico - social de la humanidad.

De acuerdo con esta perspectiva, el ser humano es ante todo un ser cultural y esto es lo que establece la diferencia entre el ser humano y otro tipo de seres vivientes, incluyendo los

primates. El punto central de esta distinción entre funciones mentales inferiores y superiores es que el individuo no se relaciona únicamente en forma directa con su ambiente, sino también a través de y mediante la interacción con los demás individuos. La psicología propiamente humana es un producto mediado por la cultura, las herramientas psicológicas son el puente entre las funciones mentales inferiores y las funciones mentales superiores y, dentro de estas, el puente entre las habilidades interpsicológicas (sociales) y las intrapsicológicas (personales) (Romo, 2002).

La relación alumno - profesor en este paradigma establece que la función principal de éste último es la de guiar y orientar el proceso de aprendizaje del estudiante, tomando en cuenta sus intereses y potenciando sus posibilidades de desarrollo; es a través de la actividad conjunta entre estudiantes y profesores y entre los propios estudiantes, del desarrollo de una adecuada comunicación pedagógica y clima afectivo que se propicia trabajar en la zona de desarrollo próximo para formar en los alumnos los conocimientos, habilidades, intereses, cualidades de la personalidad, afectos y formas de comportamiento deseados; el estudiante es considerado como objeto y sujeto de su aprendizaje, asume una participación activa y responsable de su propio proceso de formación.

Con el término de pedagogía autogestionaria (Castellanos y Ojalvo, 1999) se designa toda una serie de variadas experiencias y movimientos pedagógicos de distinto alcance, que pretenden la transformación de la educación, a partir de la participación directa de los interesados: profesorado, estudiantado y padres, en la organización de todas las esferas de la vida del escolar. Esta corriente heterogénea del pensamiento pedagógico actual busca la creación de una escuela diferente a la tradicional, con una organización escolar novedosa y

audaz, en comparación con las corrientes de pensamiento establecidas. Para lograrlo se apoya en la autogestión, que se utiliza al mismo tiempo como un medio y un fin en la educación: un medio en la medida en que se crea un espacio que le permite diferenciarse del sistema oficial de educación, para experimentar innovaciones; y un fin pues la autogestión implica el desarrollo de la responsabilidad del estudiantado por su propio aprendizaje, la formación de valores sociales orientados hacia el colectivismo y la participación social.

Una experiencia autogestionaria en América Latina lo constituye la obra del pedagogo brasileño Freire (1969), el cual hace sentir su influencia en el pensamiento y prácticas pedagógicas progresistas de la región. Del mismo se ha afirmado que ninguna propuesta transformadora autogestionaria, cogestionaria, democrática, para la educación latinoamericana puede ignorar la utopía y las experiencias freirianas (Piuggros et al., 1987) (citado por Castellanos y Ojalvo, 1999).

La pedagogía liberadora, desarrollada a partir de los años sesenta, del pasado siglo, por Freire es uno de los enfoques que más ha influido en el abordaje concreto de los problemas educativos de los grupos populares en América Latina y el Caribe. En sus concepciones se reflejan tanto las influencias de las corrientes pedagógicas de izquierda y de la filosofía personalista y existencialista del cristianismo como su propia participación en movimientos de oposición de su país (Viñas, 1999).

La pedagogía liberadora sienta las bases de una nueva pedagogía en franca oposición a la tradicional, bancaria; a través de técnicas para la enseñanza de la lectura y la escritura a

los adultos busca la reflexión y el cambio de las relaciones del individuo con la naturaleza y con la sociedad; el objetivo esencial de la educación que propugna es liberar a la persona, no uniformarla, ni someterla como se ha hecho tradicionalmente por el sistema de instrucción oficial.

La pedagogía de Freire es una pedagogía del oprimido; no postula modelos de adaptación, de transición ni de modernidad de la sociedad, sino modelos de ruptura, de cambio, de transformación total. Se basa en la toma de conciencia, a lo que llama concientización, referida no con sentido político o cotidiano, a nivel de conciencia solamente, sino suponiendo la transformación de las estructuras mentales, es decir, hacer que la conciencia convertida en una estructura rígida, inflexible y dogmática, se vuelva una estructura dinámica, ágil y dialéctica que posibilite una acción transformadora, un trabajo político sobre la sociedad y sobre sí mismo. Sobre esta base propone la educación dialógica como la forma de desarrollar una pedagogía de comunicación que facilite dialogar con alguien y sobre algo (Kaplún, 1984b).

Kaplún (1984b), seguidor de la obra de Freire, realiza una sistematización de sus ideas, a la vez que desarrolla un examen de tres modelos de comunicación (énfasis en los contenidos, resultados y procesos) que impactan y se despliegan paralelamente a los modelos de educación (bancaria, manipuladora y liberadora) en la región latinoamericana, a lo cual no escapa la realidad cubana; por la importancia que presuponen estas posiciones teóricas - metodológicas de Freire (1969) para esta investigación se exponen a continuación.

- **Énfasis en los Contenidos.**

El primer modelo hace énfasis en los contenidos, es de origen europeo y acuñado por la vieja educación escolástica y enciclopédica que se recibió del Viejo Mundo desde la Colonia.

La educación tradicional está basada en la transmisión de conocimientos. El profesor (o comunicador), el instruido, el que sabe, acude a enseñar al ignorante, al que no sabe; uno de sus más agudos críticos, Freire (1969), la calificó de Bancaria: el educador deposita conocimiento en la mente del educando. Se trata de inculcar nociones, de introducir en la memoria del alumno, él que es visto como receptáculo y depositario de informaciones, esta educación bancaria sirve para la domesticación del hombre. El indicador que utilizará el educador en este modelo para evaluar su producto, será siempre ¿el alumno sabe la lección, la asignatura?, ¿ha aprendido?. Aunque, en verdad, el resultado es que generalmente no aprende, sino que memoriza, repite y luego olvida. No asimila, porque no hay asimilación sin participación, sin elaboración personal.

Así como existe una educación bancaria, existe una comunicación bancaria que sería la transmisión de información un emisor que envía su mensaje a un receptor, el emisor es el educador que habla frente a un educando que debe escucharlo pasivamente; o es el comunicador que sabe emitiendo su mensaje, desde su propia visión, con sus propios contenidos a un lector, un oyente o espectador que no sabe, al que no se le reconoce otro papel que el receptor de la información. Su modo de comunicación es, pues, el monólogo.

Se califica esta comunicación de unidireccional porque fluye de una sola dirección, es una única vía: del emisor al receptor.

- **Énfasis en los Resultados.**

Nace en los EE.UU en pleno siglo XX, durante la Segunda Guerra Mundial (década de los cuarenta) se desarrolló para el entrenamiento militar, para el rápido y eficaz adiestramiento de los soldados.

Sus diseñadores cuestionaban al tradicional método libresco por poco práctico; porque no lograban un verdadero aprendizaje en poco tiempo; por lento y caro. Y por ineficaz; el educado repite y después olvida, proponía en su lugar, un método más rápido y eficiente, más impactante, más hecho en serio, de condicionar al educando para que adoptara las conductas y las ideas que el planificador habría determinado previamente (lo cual explica, de paso, por qué este modelo ha tenido tanta aceptación en el ejército, en la guerra). El que determina lo que el educado tiene que hacer, cómo debe de actuar, incluso que debe pensar, es el programador. Todos los pasos de la enseñanza vienen ya programados. Todo se convierte en técnicas: en técnicas para el aprendizaje. Si se ha llamado al primer tipo “educación bancaria” a este se le calificó de “educación manipuladora”.

En la década de los sesenta, del pasado siglo, en la llamada década del desarrollo o del desarrollismo, llega este modelo a América Latina, importado de la nación del norte, como una respuesta de la Alianza para el Progreso al problema del subdesarrollo. Se pensaba que la solución para la pobreza en que se hallaban sumidos los países atrasados e ignorantes era

la modernización; esto es, la adopción de las características y los métodos de producción de los países capitalistas desarrollados. Era necesario multiplicar la producción y lograr un rápido y fuerte aumento de los índices de productividad; y, para ello, resultaba imprescindible la introducción de nuevas y modernas tecnologías. Las innovaciones tecnológicas eran vistas como la palanca para todos los males; ellas por si solas permitirían obtener progresos espectaculares.

En este modelo sigue habiendo un emisor protagonista, dueño de la comunicación, que envía un mensaje a un receptor, el cual, por consiguiente, continúa reducido a un papel secundario, subordinado, dependiente; pero ahora aparece una respuesta o reacción del receptor, denominada retroalimentación la cual es recogida por el emisor. El modelo puede ser percibido por lo tanto, como algo más equilibrado y participativo, ya que aparentemente, le reconoce un papel relativamente más activo al receptor, a quien se le daría al menos la oportunidad de reaccionar ante el mensaje recibido y tener así alguna influencia, de algún peso en la comunicación. Parecía atenuarse la unidireccionalidad del modelo e insinuarse una cierta bidireccionalidad.

- **Énfasis en el Proceso.**

En cierto modo, se puede decir que es un modelo gestado en América Latina. Aunque recibió valiosos aportes de pedagogos y psicólogos europeos y norteamericanos, es en la región donde Freire (1969) y otros educadores le imprimen su clara orientación social, política y cultural y la laboran como una “pedagogía del oprimido”, como una educación

para la liberación de las clases subalternas y un instrumento para la transformación de la sociedad.

Partidarios, para caracterizarla, de una frase del propio Freire (1969): “La educación es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo”.

Ya no se trata de una educación para informar (menos para conformar comportamientos) sino que busca formar a las personas y llevarlas a transformar su realidad. De esa primera definición, Freire (1969) extrae los postulados de esta nueva educación: no más un educador del educando, no más un educando del educador, sino un educador - educando con un educando - educador. Lo cual significa: que nadie educa a nadie; que tampoco nadie se educa solo; sino que los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo. Esta dinámica en el transcurso de la cual los hombres se van educando entre sí, es precisamente el proceso educativo.

Es un modelo participativo, no sólo por una razón de coherencia con la nueva sociedad democrática que se busca construir, sino también por una razón de eficacia: porque sólo participando, involucrándose, investigando, haciendo preguntas y buscando respuesta, problematizando y problematizándose, se llega realmente al conocimiento. Se aprende de verdad lo que se vive, lo que se recrea, lo que se reinventa y no lo que simplemente se lee y se escucha. Sólo hay un verdadero aprendizaje cuando hay proceso; cuando hay autogestión de los educados.

Otros rasgos del modelo lo constituyen que no es una educación individual, sino siempre grupal, comunitaria: nadie se educa solo, sino a través de la experiencia compartida, de la interrelación con los demás; el eje no es el profesor, sino el grupo educando. El educador está ahí para estimular, para facilitar el proceso de búsqueda, para problematizar, para ser preguntas, para escuchar, para ayudar al grupo a que se exprese y aportarle la información que necesita para avance en el proceso es un facilitador; este tipo que educación exalta los valores comunitarios, la solidaridad, la cooperación; exalta así mismo la creatividad, el valor y la capacidad potencial de todo individuo; si la educación es un proceso, es un proceso permanente. No se limita a unos momentos en la vida, a unas instancias educativas, a un curso escolar de equis meses. La educación se hace en la vida, en la praxis reflexionada; no se asusta ante la ambigüedad de la realidad, ante la pluralidad de opciones. Es una educación no-dogmático, abierto; esta pedagogía también puede emplear recursos audiovisuales, pero no para reformar contenidos sino para problematizar y, para estimular la discusión, el diálogo, la reflexión, la participación. El objetivo de este modelo es que el sujeto piense y que ese pensar lo lleve a transformar su propia realidad.

En este orden señala Flecha (1997), discípulo de Freire, que las ciencias sociales desarrollan ya desde principios de los ochenta, del siglo pasado, una orientación comunicativa que engloba y supera otras anteriores como la constructivista. Todas las experiencias educativas a nivel mundial que están logrando éxitos en superación de desigualdades se basan en las características del aprendizaje dialógico como la acción conjunta del alumnado, familias, comunidad y profesionales de la educación. Su importancia actual aumenta en una sociedad de la información en que el aprendizaje depende principalmente y cada vez más de todas interacciones del alumnado y no sólo de

las que recibe en el aula ni sólo de sus conocimientos previos, de este autor se presenta a manera de resumen un cuadro comparativo entre las principales teorías de aprendizajes.

Cuadro 2. Comparación entre las principales teorías de aprendizajes (Flecha, 1997).

APRENDIZAJE	TRADICIONAL	SIGNIFICATIVO	DIALÓGICO
CONCEPCIÓN	OBJETIVISTA	CONSTRUCTIVISTA	COMUNICATIVA
BASES	La realidad es independiente de los individuos que la conocen y utilizan	La realidad es una construcción social que depende de los significados que dan las personas	La realidad es una construcción humana. Los significados dependen de las interacciones humanas
EJEMPLO	La mesa es una mesa independientemente de cómo la vemos las personas	La mesa es una mesa porque la vemos como un objeto adecuado para comer	La mesa es una mesa porque nos ponemos de acuerdo en utilizarla para comer
FORMACIÓN DEL PROFESORADO	Contenidos a transmitir y metodologías para hacerlo	Conocimiento del proceso de aprendizaje de los actores y de su forma de construir los significados	Conocimiento de los procesos de aprendizaje de los individuos y grupos a través de la construcción interactiva de significados

<p>ENFOQUE DISCIPLINAR</p>	<p>Orientación pedagógica que no tiene debidamente en cuenta los aspectos psicológicos y sociológicos</p>	<p>Orientación psicológica que no tiene debidamente en cuenta los aspectos pedagógicos y sociológicos</p>	<p>Orientación interdisciplinar: pedagógica, psicológica, sociológica y epistemológica</p>
<p>CONSECUENCIAS</p>	<p>La imposición de una cultura homogénea genera y reproduce desigualdades</p>	<p>La adaptación a la diversidad sin tener en cuenta la desigualdad del contexto, genera aumento de las desigualdades</p>	<p>Con la transformación del contexto, el respeto a las diferencias se incluye como una de las dimensiones de la educación igualitaria</p>

Apunta Flecha (1997, p.5):

Las ilusiones que proponen Habermas y Freire son utopías posibles. Al sueño le sigue la selección de prioridades para los años posteriores. El consenso es fácil. Los profesionales y las profesionales nos regimos por el principio de que todas las niñas y niños tengan oportunidad de acceder a los mismos aprendizajes que queremos para nuestros hijos e hijas... Todas las personas quieren una educación que les sirva para vivir con dignidad tanto en la sociedad actual como en la futura.

La educación es una práctica social que debe buscar los medios más adecuados para

lograr sus fines. Los problemas actuales de la educación tienen que ver con la redefinición de sus objetivos. Los resultados de la educación dependen de múltiples factores, pero especialmente de la integración de enfoques y de las metodologías que oriente el proceso de construcción de las capacidades de los educandos, a continuación se relacionan a manera de conclusión algunas consideraciones:

- La enseñanza es un proceso contextualizado, pues se debe realizar en función de las experiencias, creencias, prejuicios y valores del estudiantado.
- En este sentido la escuela debe romper con la práctica de una sola alternativa, de una sola verdad, debe flexibilizar, diversificar los programas de estudio de manera que dé la posibilidad de elección del estudiantado.
- El hombre no es un ser que responde directamente a los estímulos del medio sino que a través de su actividad, se pone en contacto con los objetos y fenómenos del mundo circundante, actúa sobre ellos modificándolo y transformándose a sí mismo.
- Se ha señalado que cualquier modelo de enseñanza tiende al fracaso al ignorar o subvalorar el papel del profesorado y proponer su posible sustitución por los medios. Al profesor no puede verse sólo cumpliendo la función informativa, sino que resulta sumamente importante, además, el cumplimiento de las funciones regulativa y afectiva de la comunicación pedagógica.

- El éxito de cualquier modelo pedagógico o tendencia educativa depende de que se seleccione la teoría psicológica que responda a las particularidades del aprendizaje del hombre, cumpla las exigencias planteadas por la teoría de la dirección y se cree el conjunto de medios técnicos de enseñanza en correspondencia con el modelo que satisfaga tales requisitos.
- La distinción de los presupuestos de cada uno de esas tendencias, resulta de vital importancia. Esto no significa, que se deba enfatizar solamente en uno de ellos en la reflexión sobre el tema y mucho menos para crear y ejecutar un programa de formación.

Se retoma nuevamente para sintetizar todo lo anteriormente expuesto la idea de Guach (2004) quien plantea que dadas las condiciones actuales de desarrollo científico y tecnológico, un solo paradigma no resuelve el problema de la formación profesional. Se trata de identificar, en cada uno de ellos, aquellos aspectos valiosos para los objetivos de formación, no sólo a partir de lo común sino además de aquellos que se complementan y pueden integrarse para lograr los fines propuestos. Es decir, se impone el reto de la integración de saberes en el análisis de los individuos, como persona que se enfrenta a su entorno con toda su dimensionalidad y no de manera parcial.

2.4 Una mirada a la Comunidad de Aprendizaje:

Toda universidad tiene como fin primordial la formación integral de sus estudiantes, que satisfaga sus necesidades formativas con las cuales puedan proyectarse en todos los aspectos de la vida, en la sociedad donde se desenvuelven, así como incidir en el progreso

social; la educación es responsabilidad conjunta que involucra a familias, comunidad y universidad, porque la convivencia social implica conservación, fortaleza y superación; y es en este proceso donde a pesar de la cambiante y absorbente sociedad globalizadora, el profesor es considerado elemento fundamental para conseguir el cambio e innovación de la comunidad, puesto que aún es considerado líder, guía, agente de cambio y profesional.

La comunidad de aprendizaje es un proyecto educativo que debería crearse en toda institución educativa puesto que potencializa las capacidades individuales y sociales de todos y cada uno de sus integrantes. Su importancia radica en trazarse metas, tener una visión prospectiva, para dimensionar el desarrollo armónico y social de las comunidades, municipios, barrios, universidades, aulas, entre otros.

El concepto de comunidad de aprendizaje se extiende a todos los ámbitos sociales, educativos, políticos, económicos, de desarrollo humano, de comunicación, en ellos la premisa fundamental reside en fortalecer los aspectos básicos de todos los seres humanos: crecimiento cultural, físico, psicológico, interpersonal, cognoscitivo, por lo tanto, la comunidad de aprendizaje, es una comunidad humana, territorialmente delimitada los cuales asumen un proyecto educativo y cultural, en donde niños, jóvenes y adultos se comprometen con el aprendizaje.

2.4.1 Referentes históricos de la comunidad de aprendizaje:

Antes de comenzar a comentar las definiciones de la comunidad de aprendizaje se señalarán los antecedentes históricos y las ideas directamente tomadas de otros programas educativos de éxito demostrado (Racionero y Serradell, 2005), la comunidad de aprendizaje se basa en teorías y prácticas inclusivas, igualitarias y dialógicas que han mostrado su utilidad al aumentar el aprendizaje y la solidaridad, los principios comunes a todos estos programas educativos son: el diálogo igualitario, la dimensión instrumental, el fomento de expectativas positivas, la igualdad de diferencias y la superación del fracaso escolar.

Según Sylvia (2001) se considera a Meiklejohn como el padre del movimiento de comunidades de aprendizaje. Éste fue un educador y filósofo que nació en Rochdale, Inglaterra, en 1872 y que emigró a los Estados Unidos en su niñez. De 1912 a 1923 fue presidente de Amherst College, donde se dice que mejoró grandemente su calidad académica. Para principios de 1920 escribió sobre la creciente especialización y fragmentación del currículo en los colegios y universidades norteamericanas. Veía la educación como el medio para preparar los estudiantes para vivir como ciudadanos responsables. Estas ideas lo llevan a fundar el Colegio Experimental, en la Universidad de Wisconsin, en 1927. En este proyecto integró sus ideas del “currículo ideal” el cual consistía de una comunidad de aprendizaje de dos años de duración, a tiempo completo, que conectaba la democracia ateniense del siglo XV con la democracia americana de los siglos XIX y XX.

Por otra parte expone Flecha (citado por Vázquez, 2008) que el origen es realmente muy remoto, fue el movimiento por los derechos civiles de Estados Unidos, Malcolm X, Martin Luther King y un instituto que, precisamente se llama así, High School Martin Luther King, asesorado por la Universidad de Yale, por un grupo de profesores y profesoras afroamericanos de la Universidad de Yale, que decidieron hacer realidad en la educación el objetivo de igualdad. Se dijeron: ¿Por qué los chicos y chicas negros no pueden ir a las mismas piscinas, en los mismos autobuses y tener los mismos aprendizajes que los blancos? Y decidieron que era por una de dos razones: o porque los negros eran de una raza cognitivamente inferior o porque el sistema educativo era racista. Entonces decidieron transformarlo.

Lo que parece quedar claro es que el origen está sin discusión en los Estados Unidos, aunque es imprecisa la fecha de sus orígenes, se expone a continuación en un orden cronológico los ejemplos más citados en la bibliografía consultada, sin querer dar por terminado el debate.

- Programa de Desarrollo Escolar (School Development Program). Es el pionero. Nacido en 1968 en la Universidad de Yale (Flecha y Puigvert, 2002), parte de la idea de que cualquier persona integrante de la escuela debe implicarse activamente en la educación. Se pretende movilizar a toda la comunidad para conseguir el éxito académico. El programa se basa en la prevención, el desarrollo personal, la implicación de todos los agentes del contexto, la colaboración, el consenso y la no culpabilización (que facilita la resolución de problemas) (Racionero y Serradell, 2005).

- Escuelas aceleradas (Accelerated Schools). Comenzó en 1986, con Henry Levin, profesor de la Universidad de Stanford y director del Centro de Investigación Educativa de esa misma universidad (Flecha y Puigvert, 2002). Se basa en acelerar en lugar de compensar, aplicando a todo el alumnado estrategias supuestamente pensadas para alumnos y alumnas con superdotación o talentosos. Le dan un mayor impulso a los estudiantes que van peor en la escuela, que son los que menos necesitan una rebaja de nivel o una repetición mecánica de contenidos, enfatizando la aceleración del aprendizaje, no la rebaja de expectativas (Racionero y Serradell, 2005).

La idea fundamental aquí es que con el alumnado con dificultades académicas se debe proceder como con el alumnado que despunta: enriqueciendo los recursos y las estrategias para ofrecer posibilidades motivadoras y estimulantes para el desarrollo. Si con el alumnado con fracaso se aplican planteamientos de mínimos, este alumnado queda aún más relegado y pierde posibilidades de desarrollo que por su capacidad hubiera tenido en otro contexto más rico (Martínez et al., 2005). No es un modelo rígido, sino que cada centro tiene que adaptarlo a su situación y sus necesidades, ya que es la comunidad de la escuela la que analiza su situación e idea una visión compartida de lo que quisiera que fuera la escuela (CREA, 2006).

- Éxito para todos (*Success for all*). Comenzó en 1987 en Baltimore en una cooperación entre Johns Hopkins University y el Departamento de Educación de la ciudad (Flecha y Puigvert, 2002.). Toma como fundamento el hecho de que la enseñanza tradicional deja muchos alumnos abandonados por el camino, especialmente los de entornos más desfavorecidos y pertenecientes a familias con ingresos más bajos. Este

programa va dirigido a todo el alumnado y se basa de que el éxito escolar se produce cuando el aprendizaje afecta a todos y todas, no sólo a algunos, fomentando la solidaridad entre los niños y también entre las familias (Racionero y Serradell, 2005).

Se parte de la base de que el éxito social y escolar del alumnado dependen sobre todo de la escuela y de la preparación previa para la misma (CREA, 2006). Aquí la idea central es tener altas expectativas en todos los alumnos y alumnas y propiciar, a través de propuestas muy estructuradas, que el alumnado obtenga buenos resultados académicos, primero en las disciplinas instrumentales y después en el resto de áreas del currículo. Para ello, la escuela y las dinámicas dentro del aula se deben organizar a través de una estructura de grupos que afrontan las propuestas docentes con una monitorización muy cuidada (Martínez et al., 2005). Las altas expectativas son un elemento imprescindible en una comunidad de aprendizaje (Flecha y Puigvert, 2002).

El modelo educativo de las comunidades de aprendizaje en Cataluña se origina en 1978 (se expone esta experiencia según Flecha, 1997) en la escuela de personas adultas de la “Verneda-Sant Martí”, que está situada en un barrio obrero de Barcelona. A lo largo de varios años, el Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA), de la Universidad de Barcelona, investigó cómo desarrollar esa perspectiva de éxito educativo para todas y todos en la educación infantil, primaria y secundaria. Así llegó a elaborar el modelo de comunidades de aprendizaje que, como centro público de investigación, ofreció desinteresadamente a quienes quisieran llevarlo a cabo.

En los primeros momentos, el mismo CREA llevó el asesoramiento científico de los centros de educación primaria y secundaria que realizaron la transformación a partir de 1995. Desde el principio, ese asesoramiento ha cumplido todos los requisitos de la comunidad científica internacional tanto de unidad en la rigurosidad científica y la ética (democrática, no sexista y no racista) como en la pluralidad y apertura a todas las disciplinas, ideologías democráticas, metodologías, culturas, opciones de género, edades, formas de vida, etc.

Este programa toma como principio el proverbio africano “se necesita a todo un pueblo para educar a un solo niño” la idea es que toda persona que forma parte de la escuela (familias, profesorado, alumnado y otro personal profesional y no profesional de la educación) debe implicarse en la educación de los niños y las niñas del centro.

Desde sus inicios, la Escuela de la Verneda ha tenido resultados positivos y un gran impacto en la vida del barrio. Su éxito reside en su funcionamiento ya que está gestionada por las mismas personas participantes y para conseguirlo se han establecido unos órganos de gestión en los que están representados el profesorado, el voluntariado y las personas participantes.

Su clave es que en los espacios de participación de la escuela, todas las personas participen a través de un diálogo igualitario, independientemente del rol que ocupen. De esta forma, aprenden tanto los participantes como los colaboradores y el profesorado. Este diálogo es posible porque la actitud del profesorado no es la de imponer si no la de

compartir. Además, las personas participantes tienen siempre la opción de poder cambiar, debatir o discutir todo lo que pasa en las aulas y en la escuela.

Desde los inicios de su trayectoria, la Escuela de Personas Adultas de la Verneda-Sant Martí ha demostrado que en educación es posible un enfoque igualitario para superar las desigualdades educativas y culturales.

Hoy en día diversos centros funcionan con esta metodología en distintas comunidades autónomas como Andalucía, Aragón, Castilla la Mancha, Cataluña, Madrid, Extremadura y País Vasco, en las cuales colaboran personas y equipos de otras universidades españolas. También dos países sudamericanos han comenzado a trabajar en esta línea, Brasil, Chile y sigue extendiéndose por otros países.

2.4.2 Algunas consideraciones en torno al concepto de comunidad de aprendizaje:

Existen muchas descripciones de la comunidad de aprendizaje, no se entra en un examen detallado; sin embargo, hay ciertos elementos comunes que se pueden identificar.

- La responsabilidad compartida, todos los miembros de la comunidad son **participes** en el proceso de aprendizaje, es un proceso **dialógico, activo y colaborativo**.
- El conocimiento se entiende como **dinámico**, adquirirlo no supone ingerir una lista de elementos a reproducir en un examen, sino construir una comprensión propia de la materia.

A continuación se presentan definiciones de la comunidad de aprendizaje extraídas de la bibliografía consultada, que resultan interesantes para los efectos de este estudio.

Este tipo de organización, según Astin (1985), construye un sentido de identidad de grupo, de cohesión, continuidad y de diversas experiencias curriculares y cocurriculares que fomentan la integración de los estudiantes.

Senge (1990) indica que el aprendizaje es el centro mismo de lo que significa ser humano; pues a través del aprendizaje, el individuo se crea a sí mismo. El aprendizaje permite que se hagan cosas que antes no se podían hacer y se extienda la capacidad del ser humano para crear.

Una comunidad de aprendizaje es una en que las personas de todos los niveles están mejorando continua y colectivamente su capacidad para crear las cosas que quieren crear. El proceso de aprendizaje es un proceso que ocurre con el tiempo y en el que cambian las creencias, las maneras de ver el mundo, las destrezas y las capacidades del estudiante (Castillo, 1995).

Una comunidad de aprendizaje se organiza para producir conocimientos y facilitar el aprendizaje. El aprendizaje es la meta, y la participación de la comunidad y la dinámica que se genera es el medio para lograr esa finalidad (Starrat, 1996).

Una comunidad de aprendizaje debe valorizar a todos los individuos participantes, reconociéndolos como contribuyentes activos a su dinámica y como recursos valiosos para

su funcionamiento. La inclusión significa ser miembro activo y pertenecer a una comunidad (UNI, 1999).

Expresa Buendía (2005) que una comunidad de aprendizaje es el resultado de un proceso de transformación de una escuela en el que participan todos los agentes de la comunidad (profesorado, alumnado, familias); que parten de una serie de principios que le permiten superar modelos de educación caducos, la participación multicultural de las familias y de la comunidad; la dimensión dialógica del aprendizaje; el acceso al conocimiento para todos y todas; la convivencia pacífica entre culturas y la igualdad de las diferencias. Todos estos principios son puestos en marcha en el proceso de transformación de una escuela en comunidad de aprendizaje. En este proceso, articulado en diferentes fases, se busca la escuela que todos y todas quieren para sus hijas e hijos.

La comunidad de aprendizaje es un lugar en el cual diferentes actores pueden encontrarse y ayudarse juntos a satisfacer sus necesidades de aprendizaje; éste lugar puede ser físico, virtual, interpersonal y es importante que se den en él las dinámicas necesarias, a partir de lo que sus interlocutores decidan entre sí. Definir cómo conformarla y qué tiene que ocurrir en ella, resulta contradictorio, porque son sus actores universitarios y de la sociedad civil que, en cada caso, deben de inventar el por qué y para qué de su asociación (Vallaey, 2006).

Si una comunidad puede ser definida como la reunión de personas que comparten una visión, una comunidad de aprendizaje será la reunión de personas que tienen una visión e

interés común para el aprendizaje. Según Vallaey (2006) cuando se consulta la bibliografía sobre el tema, encuentra en general tres tipos de definición de la comunidad de aprendizaje:

1. En relación con la educación formal: una comunidad de aprendizaje es el resultado de una decisión, por parte de una institución educativa, de abrir sus puertas hacia su entorno social, hacia la comunidad, para crear nuevas dinámicas de aprendizaje con participación de actores externos.

2. En relación con la educación informal: una comunidad de aprendizaje procede de la decisión de una comunidad social de reunirse para autoeducarse, compartiendo recursos y habilidades entre todos para que todos puedan desarrollar sus capacidades.

3. En relación con la educación virtual: un grupo de personas usa tecnologías de comunicación para crear sinergia y conocimientos, a través de un proceso de investigación compartida en un espacio virtual.

Apertura (educación formal), autoeducación (educación informal), investigación sinérgica (educación virtual), tres enfoques que pueden ser muy útiles juntos para pensar la comunidad de aprendizaje. Tres definiciones comunes: educación comunitaria (una comunidad se reúne para autoeducarse), comunidad virtual (un grupo usa TICs para crear conocimientos juntos), institución educativa (una institución educativa abre sus puertas hacia la comunidad para crear nuevas dinámicas de aprendizaje con participación de actores externos).

El concepto de comunidad de aprendizaje puede ser definido de forma sencilla como un grupo de personas que aprende en común, utilizando herramientas comunes en un mismo entorno (García, 2002). Este autor propone una serie de condiciones mínimas que deben darse para que existan las comunidades de aprendizaje:

- Cambios institucionales que faciliten el desarrollo de las comunidades de aprendizaje.
- Buscar modelos efectivos para el funcionamiento de las comunidades de aprendizaje.
- Avanzar en las innovaciones técnicas necesarias para permitir que aparezcan las comunidades de aprendizaje y facilitar herramientas de trabajo que propicien entornos modernos y flexibles.
- La participación abierta y de forma horizontal de todos los miembros de la comunidad, no en esquemas jerárquicos y verticales.
- El acceso de todos en igualdad de condiciones sin tener en cuenta su condición o el lugar donde habiten.
- El trabajo colaborativo por grupos.
- Situar al alumno en el centro de los objetivos del aprendizaje.

Si estas condiciones se dan, los beneficios de las comunidades de aprendizaje son bien conocidos:

- El beneficio principal, es que parte del diálogo como pilar central del proceso.
- Bien gestionado se puede lograr una mayor interacción y participación y mejor atención y relaciones profesor / alumno.

- La responsabilidad compartida, todos los miembros de la comunidad son partícipes en el proceso de aprendizaje.
- El conocimiento se entiende como dinámico, adquirirlo no supone ingerir una lista de elementos a reproducir en un examen, sino construir una comprensión propia de la materia.
- Es un proceso activo y colaborativo. Esto ayuda a evitar la pasividad que frecuentemente exhibe el alumnado en otros enfoques.

Torres (2004) plantea que una comunidad de aprendizaje es una comunidad humana organizada que construye y se involucra en un proyecto educativo y cultural propio, para educarse a sí misma, a sus niños, jóvenes y adultos, en el marco de un esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario, basado en un diagnóstico no sólo de sus carencias sino, sobre todo, de sus fortalezas para superar tales debilidades.

El aprendizaje se puede entender como un proceso mediante el cual el alumno se aproxima paulatinamente al comportamiento, vocabulario y conocimiento de una determinada comunidad de práctica. Para incorporarse a una comunidad de práctica no basta con saber cómo es sino que el alumno debe saber participar de lleno en las actividades de dicha comunidad. Una comunidad de aprendizaje permite ensayar esta participación mientras se van adquiriendo los conocimientos y se puede entender como una serie de zonas de desarrollo próximo, una especie de andamio que permite que la comunidad de aprendizaje se vaya asemejando cada vez más a la comunidad de práctica. Así se crea una

relación más estrecha entre la educación y el mundo para el que prepara los alumnos (Kearney, 2002).

Expresa Flecha (entrevista por Vázquez, 2008) que una comunidad de aprendizaje es un centro educativo que decide sustituir las actuaciones que hasta ahora había venido teniendo por aquellas actuaciones que la comunidad científica internacional dice que son las que logran más éxito en aprendizaje instrumental y en la convivencia. Lo que se trata es de lograr el éxito, la igualdad para todos y todas y, como un recurso para ello, se encuentra la participación de la comunidad que es un objetivo también en sí mismo, pero no es un objetivo que pueda estar al margen del éxito.

Para que la comunidad de aprendizaje se ponga en práctica hay que transformar el contexto, todas las personas adultas que se relacionan con el estudiantado deben participar en esa transformación. Si el claustro va por un lado, las familias por otro y el centro educacional por otro, queda asegurado el fracaso de mucha gente y de la propia institución. Los colectivos y personas han de llegar a un compromiso, para ello, se han de cambiar la forma de pensar centrándose en promover el diálogo.

Con estos procesos se logra un importante incremento del aprendizaje instrumental y dialógico, de la competencia y de la solidaridad (Flecha, 1997).

El imperativo de estos tiempos está en la formación adecuada de los docentes para que puedan asumir este proceso. Siempre que la escuela propicie, desde una comprensión adecuada del sujeto que aprende, condiciones, contenidos y métodos de aprendizaje que

estimulen, incentiven, despierten potencialidades, los resultados serán sumamente alentadores: el camino hacia el desarrollo personal estará mejor garantizado (Rodríguez-Mena, 2005).

La comunidad de aprendizaje se transforma en un espacio de intercambio en el cual cada quien puede aportar al otro parte de lo que necesita, recibir parte de lo que le faltaba y generar juntos provechos compartidos. La universidad forma sus estudiantes, la comunidad se forma con ellos y los forma a ellos también. La comunidad brinda a los universitarios espacio para la investigación, los universitarios realizando su investigación - acción ayudan a la comunidad en entender la fuente de sus problemas y cómo solucionarlos. Todos participan del proyecto de desarrollo que debe mejorar las condiciones de vida de la comunidad y las condiciones de educación de la comunidad universitaria.

¿Qué gana la universidad al generar comunidades de aprendizaje?, la posibilidad de resolver a la vez sus tres principales pretensiones: formar bien, investigar de verdad, participar socialmente de modo eficaz y eficiente (Vallaey, 2006).

La comunidad de aprendizaje crea capital social, estimula la enseñanza a partir de aprendizajes dialógicos, sintoniza la universidad con su medio, obliga a la inter, trans y multidisciplinariedad, cumple con la misión institucional: formación integral profesional y ética, permite la responsabilidad social de todos y el mejoramiento continuo gracias a proyectos internos a la institución universitaria, multiplica las investigaciones genuinas (estudiantiles y docentes), democratiza el saber y dinamiza el desarrollo de capacidades.

Flecha (entrevista por Vázquez, 2008) apunta que la misma tiene tres puntos fuertes: uno de los puntos más fuertes es que logra mejores resultados medibles en evaluaciones externas; otro punto fuerte es que la comunidad se implica porque ve que el centro está mejorando, que se le brinda un buen servicio y tercero que hay una base científica de la comunidad científica internacional.

Este mismo autor señala la crítica más marcada a este modelo que es el eclecticismo metodológico, lo cual constituiría una debilidad metodológica, es decir que no tiene una opción metodológica concreta, en su opinión esto es una riqueza porque las comunidades de aprendizaje se puede hacer con libros de texto muy tradicionales, sin libros de texto, se puede hacer con muchas ópticas metodológicas porque es para todos.

En cuanto a los tipos de comunidades de aprendizaje y los contenidos de los proyectos, la variedad es inmensa. Se puede trabajar de distintos modos con diversos actores según Vallaeys (2006):

- Pasar un convenio con una comunidad local (urbana o rural).
- Tratar un problema de desarrollo de modo temático y global (por ejemplo: el agua) y pasar convenios con diferentes actores a medida que se van diseñando las acciones por realizar.
- Crear una comunidad de aprendizaje dentro de la universidad para resolver un problema de esta (por ejemplo: el impacto ambiental, formación del profesorado).

- Asociarse en red con otras universidades para tratar un problema global.
- Se puede crear sinergia entre diferentes actores externos que no siempre suelen asociarse, aprovechando la confianza que puede generar una entidad académica.
- Se pueden articular actores internos diferentes que no suelen trabajar juntos: profesorado de diversas especialidades, investigadores y estudiantado, profesorado y administrativos, estudiantado y administrativos, etc.

Las comunidades de aprendizaje brindan la posibilidad de formación a los profesionales que quieren completar su formación profesional, pues es un modelo de formación abierto, participativo y flexible que se hace fuerte cuando sus miembros demuestran estos elementos críticos:

1. Diálogo reflexivo.

Los miembros de una comunidad de aprendizaje hablan sobre su situación y sobre los retos específicos que enfrentan. Juntos, desarrollan un conjunto de normas, creencias y valores comunes que conforman una base para la acción. Los miembros de una comunidad de aprendizaje pueden utilizar estas discusiones para criticarse ellos mismos, al igual que al programa de aprendizaje dentro del cual trabajan. Estas críticas pueden tomar diferentes direcciones: pueden enfocarse en un currículo apropiado y en cómo presentárselo a los adultos que están aprendiendo, en una asistencia técnica efectiva o en estrategias de entrenamiento, en desarrollo, en formas de mejorar el ambiente de aprendizaje o en el clima de la organización.

2. Hacer una práctica abierta.

Los practicantes comparten, observan y discuten los métodos de entrenamiento y consultoría, así como su filosofía; por ejemplo, un método de colaboración entre compañeros, que no juzga ni evalúa, sino que se ayudan y comparten experiencias. Cuando comparten la práctica abiertamente, los practicantes aprenden nuevas formas de hablar sobre lo que ellos hacen y las discusiones hacen surgir nuevas relaciones entre los participantes.

3. Enfoque colectivo en el mejoramiento de la calidad.

Los practicantes se concentran en mejorar la calidad del programa. Asumen que todos sus miembros pueden aprender y cambiar. Dentro de una fuerte comunidad de aprendizaje, este enfoque es una obligación sentida por todos los practicantes.

4. Colaboración.

Una comunidad de aprendizaje anima a los practicantes a trabajar juntos, no sólo para desarrollar una comprensión compartida de los programas y prácticas, sino también para producir materiales y actividades que mejoren las condiciones de los programas tanto para el profesorado como para el estudiantado y el desarrollo de competencias profesionales.

5. Normas y valores compartidos.

A través de sus palabras y acciones, los practicantes reunidos en una comunidad de aprendizaje reafirman sus valores comunes respecto a importantes asuntos referentes a la calidad de los programas. Estos valores pueden atender a la calidad de las experiencias que día a día se ofrece al estudiantado, a los esfuerzos para apoyar el desarrollo profesional del profesorado y a la forma de hacer que la comunidad participe efectivamente.

6. Consulta, análisis y reflexión.

Comprometidos en un proceso continuo de consulta, los practicantes ajustan y adaptan su práctica para satisfacer las necesidades de los programas y las del personal docente.

Al decir de Torres (2004), supuestos con los que se identifica la presente investigación, por sus similitudes y posibilidad de práctica en la realidad cubana:

- Una comunidad de aprendizaje parte de la premisa de que toda comunidad humana posee recursos, agentes, instituciones y redes de aprendizaje operando, que es preciso identificar, valorar, desarrollar y articular a fin de construir un proyecto educativo y cultural que parta de las propias necesidades y posibilidades.
- Adopta una visión amplia de lo educativo, abarcando diversos ámbitos de aprendizaje: la familia, el sistema escolar, la comunidad, la naturaleza, la calle, los medios de comunicación, la iglesia, el lugar de trabajo, la biblioteca, la cancha deportiva, el huerto, el patio escolar, el cine, el teatro, el museo, la granja, el zoológico, el circo, etc. De este modo, articula educación escolar y educación extra-escolar, educación formal, no-formal e informal, permitiendo superar estas distinciones que, de hecho, han rigidizado conceptos y han delimitado artificialmente ámbitos, impidiendo una visión más holística y sistémica de lo educativo y más atenta al aprendizaje.

- Asume como objetivo y como eje el aprendizaje más que la educación. Pretende satisfacer necesidades básicas de aprendizaje de la comunidad, identificando dichas necesidades, así como los espacios y maneras más apropiados para satisfacerlas en cada caso. Da gran importancia a los aspectos pedagógicos y a la renovación pedagógica en los distintos ámbitos de enseñanza y aprendizaje.
- Se basa en la premisa de que únicamente un esfuerzo conjunto entre todos los agentes comunitarios y el aprovechamiento de todos los recursos humanos y materiales disponibles en cada comunidad, pueden hacer posible la educación para todos y el aprendizaje permanente. Asume, entonces, la necesidad del diálogo, la alianza y la concertación de actores diversos en torno a un proyecto educativo y cultural compartido.
- Estimula la búsqueda y el respeto por lo diverso, al reconocer que cada grupo y comunidad tiene recursos, necesidades y realidades específicas, lo que determina proyectos educativos y culturales también específicos, ajustados a cada realidad y contexto. Antes que adoptar modelos acríticamente o proponerse como respuestas universalmente válidas, se promueve la construcción y experimentación de experiencias diversas, con capacidad para inspirar a otros, más que para ser replicadas.
- Busca mostrar la importancia y el potencial que tiene el desarrollo de sistemas de aprendizajes generados y desarrollados a nivel local, basados en la cooperación, la solidaridad, el aprendizaje intergeneracional y la sinergia de esfuerzos, contando con un sistema organizado de apoyo a nivel intermedio y central.

- Se propone como un modelo de desarrollo y cambio educativo de abajo hacia arriba y de adentro hacia fuera, capaz de influenciar los modos tradicionales de pensar.

Lo anteriormente expuesto se ilustra con una simple cita de las palabras de un Maestro Maya Tojolabale (citado por Vallaes, 2006, p. 11), respondiendo a un grupo de investigadores que habían venido a verlo para aprender su idioma:

Ustedes son los primeros que quieren aprender de nosotros. Jamás alguien nos dijo cosa semejante. Todo el mundo quiere enseñarnos, los maestros, los padres, las madres, los doctores, los abogados, los extensionistas, el gobierno. Todo el mundo quiere que aprendamos de ellos. Para ellos, no sabemos nada de nada. Ustedes, en cambio, saben que sí sabemos algo que no saben y que quieren aprender de nosotros.

El mayor reto de todos los que quieran fomentar y hacer vivir la comunidad de aprendizaje será el de dejar un poco los afanes de querer enseñar y empezar a sentarse, escuchar y aprender.

2.5 Conclusiones del capítulo:

La comunidad, como toda institución social, no es estática sino que está sujeta a cambios, se constituye como un grupo humano que comparte un determinado espacio físico - ambiental o territorio específico, tiene una permanencia en el tiempo apoyada en una o en un conjunto de actividades económicas, sobre todo en su proyección más vinculada a la vida cotidiana, desarrolla un amplio conjunto de relaciones interpersonales, integra un sistema de interacciones de índole sociopolítica, sostiene su identidad e integración sobre la base de la comunidad de necesidades, intereses, sentido de pertenencia, tradiciones culturales y memoria histórica y es parte de sistemas sociales mayores.

La comunidad constituye objeto de atención especial para las diferentes ciencias, definida desde diversos puntos de vista se habla de ella a partir del espacio que ocupa, del volumen de la población que la compone, de la actividad económica que caracteriza la localidad, del nivel de desarrollo que posee un territorio dado; de las tradiciones, hábitos y costumbres existentes; de la psicología de sus pobladores y sus leyes.

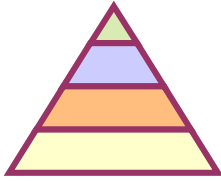
La comunidad de aprendizaje por su parte es un proyecto educativo que potencializa las capacidades individuales y sociales de todos y cada uno de sus integrantes. Su importancia radica en trazarse metas, tener una visión prospectiva, para dimensionar el desarrollo armónico y social de las comunidades, municipios, barrios, escuelas, aulas, entre otros. Su concepto se extiende a todos los ámbitos sociales, educativos, políticos, económicos, de desarrollo humano, de comunicación, y la premisa fundamental reside en fortalecer los aspectos básicos de todos los seres humanos: crecimiento cultural, físico, psicológico,

interpersonal, cognoscitivo, por lo tanto, la comunidad de aprendizaje, es una comunidad humana, territorialmente delimitada, que asume un proyecto educativo y cultural, en donde niños, jóvenes y adultos se comprometen con el aprendizaje, en ella la responsabilidad es compartida, El conocimiento se entiende como dinámico, adquirirlo no es una lista de elementos a reproducir en un examen, sino construir una comprensión propia de la materia.

El concepto de comunidad de aprendizaje puede ser definido de forma sencilla como un grupo de personas que aprende en común, utilizando herramientas comunes en un mismo entorno; no obstante, existen condiciones mínimas que deben darse para que se desarrollen: cambios institucionales, modelos efectivos para su funcionamiento, avanzar en las innovaciones técnicas necesarias para permitir que aparezcan, facilitar herramientas de trabajo que propicien entornos modernos y flexibles, la participación de sus miembros debe ser abierta y de forma horizontal, todos deben acceder en igualdad de condiciones sin tener en cuenta su condición o el lugar donde habiten, el trabajo debe ser colaborativo por grupos y debe situarse al alumnado en el centro de los objetivos del aprendizaje.

Para que se pongan en práctica hay que transformar el contexto, todas las personas adultas que se relacionan con el estudiantado deben participar en esa transformación. Los colectivos y personas han de llegar a un compromiso, para ello, se han de cambiar la forma de pensar centrándose en promover el diálogo.

Los miembros de la comunidad de aprendizaje deben demostrar un diálogo reflexivo en el que se critiquen ellos mismos y al programa de aprendizaje, deben hacer una práctica abierta para aprender nuevas formas de hablar sobre lo que ellos hacen, deben tener un enfoque colectivo en el mejoramiento de la calidad, colaboración entre los practicantes (profesorado y estudiantado), normas, valores compartidos y debe ser un proceso de continua consulta, análisis y reflexión.



CAPÍTULO III:

ESTRATEGIA METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN. PROBLEMA, OBJETIVOS Y VARIABLES DE ESTUDIO.

- 3.1 Introducción.**
- 3.2 Análisis de la perspectiva metodológica asumida en la investigación.**
 - 3.2.1 La triangulación de datos.**
- 3.3 Contextualización de la investigación.**
 - 3.3.1 Caracterización de la carrera de Comunicación Social.**
- 3.4 Planteamiento del problema.**
- 3.5 Objetivos de la investigación.**
 - 3.5.1 Objetivo general.**
 - 3.5.2 Objetivos específicos.**
- 3.6 Variables de estudio.**
- 3.7 Tareas de la primera etapa del estudio empírico.**
- 3.8 Descripción de la población y muestra de la primera etapa.**
- 3.9 Tareas de la segunda etapa del estudio empírico.**
- 3.10 Descripción de la población y muestra de la segunda etapa.**
- 3.11 Conclusiones del capítulo.**

CAPÍTULO 3: ESTRATEGIA METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN.

PROBLEMA, OBJETIVOS Y VARIABLES DE ESTUDIO.

3.1 Introducción:

El estudio de las competencias profesionales en el profesorado universitario es el tema central de esta tesis de investigación, por lo que este capítulo se centrará en el planteamiento de la estrategia metodológica a seguir para el diagnóstico de las competencias profesionales en el profesorado y su identificación para futura formación, para ello se hace necesario el planteamiento del problema, los objetivos y variables de la investigación en los dos momentos del estudio empírico.

3.2 Análisis de la perspectiva metodológica asumida en la investigación:

La publicación y debate de la importante obra de Khun (1972) sobre la *Estructura de las Revoluciones Científicas* provocó que las consideraciones sobre paradigma hayan tenido una significativa repercusión en las investigaciones de las ciencias humanas y de la educación.

La noción de paradigma es abordada por Khun como aquella que da una imagen básica del objeto de una ciencia, define lo que debe estudiarse, las preguntas que es necesario responder, o sea, los problemas que deben estudiarse y qué reglas han de seguirse para interpretar las respuestas que se obtienen; considera a los paradigmas “como realizaciones

científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica” (Khun, 1986, p. 13) (citado por González, 2003)

Un paradigma significa una cosmovisión del mundo compartida por una comunidad científica; un modelo para situarse ante la realidad, interpretarla y darle solución a los problemas que en ella se presentan.

Teniendo en consideración lo anterior, los paradigmas deben responder a los principios o supuestos básicos siguientes (González, 2003):

- Supuesto ontológico: Es naturaleza de la realidad investigada y cuál es la creencia que mantiene el investigador con respecto a esa realidad investigada.
- Supuesto epistemológico: El modelo de relación entre el investigador y lo investigado, la forma en que sobre la base de determinados fundamentos se adquiere el conocimiento. El investigador puede partir del supuesto de que el conocimiento es objetivo y en su pretensión de captar esta objetividad en los fenómenos que estudia, emplea los métodos y procedimientos propios de las ciencias naturales, partiendo del criterio de que el conocimiento científico se obtiene estableciendo un distanciamiento entre el sujeto cognoscente y el objeto; o por el contrario, puede considerar que el conocimiento es subjetivo, individual, irrepitible y en consecuencia establecer una relación estrecha con el objeto investigado con la finalidad de poder penetrar con mayor hondura en su esencia.

- Supuesto metodológico: El modo en que se pueden obtener los conocimientos de dicha realidad. Aquí se encuentran la perspectiva metodológica y los métodos y técnicas de investigación utilizados por el investigador en dependencia de sus supuestos ontológicos y epistemológicos, con los cuales establece una relación armónica y lógica.

Los tres principios deben verse de forma orgánica, imposibles de analizar sin tener en consideración su coherencia e interdependencia interna y esto es lo que le confiere una singular naturaleza a cada paradigma.

Un paradigma no sólo permite a una disciplina aclarar diferentes tipos de fenómenos, sino que proporciona un marco en el que tales fenómenos pueden ser primeramente identificados como existentes.

A continuación se exponen algunos conceptos de paradigma de los autores consultados en la bibliografía.

Patton (1978) (citado por Beltrán et al., 1997), define a un paradigma como una visión del mundo, una perspectiva general, un modo de desmenuzar la complejidad del mundo real, los paradigmas se hallan fijados en la socialización de adictos y profesionales, les dicen lo que es importante, legítimo y razonable, también son normativos, señalan al profesional lo que ha de hacer sin necesidad de consideraciones existenciales o epistemológicas.

Según Kuhn (1972), cada paradigma explica un volumen limitado de la realidad. También, señala que la proliferación de pronunciamientos discordantes, la voluntad de ensayarlo todo, la expresión de un manifiesto descontento, el recurso a la filosofía y el debate sobre los fundamentos, son todos síntomas de una transición de la investigación normal a la extraordinaria. Marco referencial para las generalizaciones, los valores, las creencias, normas y actitudes ante la vida y el conocimiento de cada individuo y de los diferentes grupos sociales.

Kuhn agrega en 1984 que son realizaciones científicas universalmente reconocidas, que durante cierto tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica.

Cada comunidad científica participa de un mismo paradigma y constituye así una comunidad intelectual cuyos miembros tienen en común un lenguaje, unos valores, unas metas, unas normas y unas creencias (Fernández, 1985).

Molina (1992) afirma, por su parte que es una concepción del objeto de estudio de una ciencia, de los problemas generales a estudiar, de la naturaleza de sus métodos y técnicas, de la información requerida y finalmente de la forma de explicar, interpretar o comprender los resultados de la investigación realizada.

Arnal (1994) resume que el paradigma es un esquema teórico o una vía de percepción y comprensión del mundo, que un grupo de científicos han adoptado.

Sintetizando los planteamientos anteriores se puede expresar que el término paradigma significa el modo en que se ve el mundo, los paradigmas contienen reglas y regulaciones que hacen establecer o definir límites, dicen cómo comportarse dentro de esos límites. El paradigma actúa como un ejemplo - modelo aceptado que incluye leyes, teorías, aplicaciones e instrumentaciones de una realidad. Es por ello, que según el paradigma que se adopte, se tendrá una concepción diferente de **qué es la investigación, qué investigar, para qué investigar y cómo investigar.**

El paradigma positivista, también llamado hipotético - deductivo, cuantitativo, empírico - analista o racionalista, surgió en el siglo XIX y tiene como fundamento filosófico el positivismo. Fue creado para estudiar los fenómenos en el campo de las ciencias naturales, pero después también fue utilizado para investigar en el área de las ciencias sociales, sin tener en consideración las diferencias que existen entre ambas. La investigación positivista asume la existencia de una sola realidad; parte de supuestos tales como que el mundo tiene existencia propia, independiente de quien lo estudia y que está regido por leyes, las cuales permiten explicar, predecir y controlar los fenómenos. En consecuencia, la finalidad de las ciencias está dirigida a descubrir esas leyes, a arribar a generalizaciones teóricas que contribuyan al enriquecimiento de un conocimiento de carácter universal.

Las críticas al paradigma positivista condujeron a partir de la década del setenta, del pasado siglo, a la adopción de enfoques alternativos de la investigación en las ciencias humanas y de la educación, las que pasaron a amenazar el predominio del paradigma positivista.

Plantea Dos Santos (1998) que a partir de la década del setenta, varios investigadores intentaron clasificar los paradigmas de la investigación en las ciencias sociales, políticas y educativas, se exponen seguidamente:

Habermas (1971), basado en una tipología de los intereses humanos, distingue tres tipos de conocimientos: **el conocimiento empírico - analítico**, interesado en la comprensión del mundo físico; **el conocimiento hermenéutico e histórico**, preocupado con el significado y comprensión de los hechos históricos y el **conocimiento crítico**, orientado para la exposición de las condiciones de opresión y dominación. Así mismo, Bernstein (1976) distingue tres tipos básicos de paradigmas: **el empírico, el fenomenológico y el crítico**.

Burrell y Morgan (1976), con base a un conjunto de presupuestos sobre la naturaleza de la sociedad y de las circunstancias sociales, proponen cuatro paradigmas de investigación en educación: **el empírico** (se identifica con el positivismo clásico y su expresión moderna de neopositivismo), **el interpretativo** (representa tres enfoques, el idealista de Dilthey, con su método Verstehen, el fenomenológico, con su perspectiva ampliada de intentar ir a las raíces de la actividad humana), **el crítico** (con sus filósofos neomarxistas que no tuvieron grandes dificultades en aceptar la hermenéutica y articularla a la visión dialéctica) y el **humanístico**. Hoshmand (1989) clasifica los paradigmas alternativos de investigación en tres categorías, a saber: **el naturalístico - etnográfico, el fenomenológico - hermenéutico y el cibernético y otros contextos altos**.

Algunas de esas clasificaciones paradigmáticas fueron adoptadas por diversos teóricos de la educación. Así, por ejemplo: MacDonald (1975) y Girveux, Penna y Pinar (1981)

aplicaron estas teorías al currículo; Zeichner (1983) al currículo para la formación de profesores; Blackledge y Hunt (1985), a la sociología de la educación; Foster (1986) y Deblois (1988) a las teorías de la administración educacional; Carr y Kemmis (1988) a las teorías de la enseñanza (citados por Dos Santos, 1998).

Afirma González (2003) que en cuanto a la clasificación de los paradigmas se observa que existen dos fuera de toda polémica: el positivista y el interpretativo, dado por la personalidad propia que le confiere su ontología, epistemología y metodología. Agrega, además, que sin embargo, a partir de la teoría crítica de Habermas (1973, 1984, 1988), se crea el llamado paradigma sociocrítico, cuyos puntos de contacto con el interpretativo hacen que muchos autores lo consideren unido a este y que de manera más reciente se plantea la existencia de otro paradigma como el emergente (De Miguel, 1987), caracterizado por unir los tres anteriores y buscar la síntesis entre lo cuantitativo y lo cualitativo, se denomina emergente porque está en proceso de constitución.

Se pueden distinguir tres metodologías de investigación que derivan directamente de los paradigmas anteriormente expuestos: la metodología científica tradicional, la metodología cualitativa y la metodología crítica (Buendía y Colás, 1992).

Pero ¿cuáles son los factores que determinan la inclinación por utilizar una u otra metodología? Entre otros, el asunto a evaluar, las circunstancias y campo de investigación y de evaluación y el objetivo u objetivos que se pretenden alcanzar. En cualquier caso, la flexibilidad y la adaptabilidad de los métodos vienen a ser, la solución más adecuada. Mientras sea posible, y en algunos casos deseables, resulta conveniente utilizar

conjuntamente las dos perspectivas. Es innecesaria la dicotomía entre ambos métodos, se debe utilizar el método que más convenga a los intereses de la investigación más bien que decidirse por uno sobre la base de la posición teórica que sostenga el investigador (Beltrán et al., 1997).

La perspectiva metodológica compromete al investigador en su totalidad: visión del mundo, traslado de esa concepción al problema elegido y al proceso de investigación, se trata de elegir entre una metodología lineal propia del paradigma positivista y una circular, hermenéutica, interactiva y abierta como la del interpretativo. Por su parte, los métodos son caminos para arribar al conocimiento en correspondencia con determinada perspectiva metodológica. De modo que la perspectiva metodológica es lo que responde directamente al paradigma. Siguiendo esta lógica de pensamiento se infiere que emplear métodos cualitativos cuando se sigue un paradigma positivista o a la inversa, no implica fusión de paradigmas, pues el método aislado no determina el paradigma. Esto más que una limitante o una tendencia al eclecticismo constituyen una forma de enriquecer la investigación (González, 2003).

Las autora se adscribe a la posición de este autor que considera que los paradigmas no son fusionables, porque parten de supuestos ideológicos y científicos incompatibles, pero que a la vez estima que ellos no son sistemas cerrados, sino que sobre la base de sus fundamentos se abren a un diálogo legítimo y enriquecedor, sobre todo en un campo tan complejo como el de las ciencias sociales y educacionales.

En otro orden de cosas, la elección del método no está determinada únicamente por el paradigma sino que debe depender también, al menos parcialmente, de las exigencias de la situación de investigación de que se trate. Es decir, en algunas situaciones el procedimiento más eficaz de investigación será cuantitativo mientras que en otras se atenderá mejor al mismo fin investigativo mediante un método cualitativo. La distinción más importante entre los paradigmas corresponde a las dimensiones de verificación y descubrimiento, los métodos cuantitativos han sido desarrollados más directamente para la tarea de verificar teorías, mientras que los cualitativos fueron intencionadamente desarrollados para la tarea de descubrir o generar teorías (Beltrán et al., 1997).

Para los efectos de esta investigación, la base de la integración de los métodos cualitativos con los cuantitativos, reside en el hecho de que los métodos cualitativos proporcionan el contexto de los significados en que pueden ser entendidos los hallazgos cuantitativos, por lo que la perspectiva general de la investigación es integradora.

El método utilizado en esta investigación es el descriptivo y se sustenta en los planteamientos de Buendía y Colás (1992) de que los métodos descriptivos tienen como principal objetivo describir sistemáticamente hechos y características de una población dada o área de interés de forma objetiva y comprobable. Se aplican en numerosos estudios: evaluación y diagnóstico escolar, organización y planificación educativa, orientación psicopedagógica, educación especial, **formación del profesorado**, entre otros.

Metodológicamente tres características específicas los definen: a) utilizan el método inductivo, b) hacen uso de la observación como técnica fundamental y c) tienen como

objetivo descubrir hipótesis. Existen cuatro tipos básicos de métodos descriptivos: a) los estudios tipo encuesta o survey, orientados a la descripción de una situación dada, b) los estudios analíticos en los que el fenómeno es analizado en términos de sus componentes básicos, c) los estudios observacionales caracterizados porque la información es recogida de forma directa de los sujetos observados y no mediante respuesta de ellos y d) los estudios sobre el desarrollo que tienen como principal objetivo investigar patrones y secuencias de desarrollo y/o cambio como una función del tiempo.

Esta investigación se inscribe en los estudios tipo encuesta o survey, los cuales tienen como principales objetivos: 1) describir la naturaleza de las condiciones existentes, 2) identificar valores estándar con los que poder comparar las condiciones existentes y 3) determinar las relaciones existentes entre eventos específicos; estos estudios pueden variar en amplitud y complejidad. Las principales técnicas de recogida de datos son los cuestionarios, las entrevistas estructuradas o semi-estructuradas, tests estandarizados y **escalas de actitudes** (Buendía y Colás, 1992).

3.2.1 La triangulación como criterio de validez de la investigación:

Toda investigación en el marco de las ciencias sociales, busca establecer un conjunto de procedimientos técnicos que garanticen que los datos recogidos/construidos y las explicaciones o interpretaciones se aproximen a la realidad social. O sea, buscan garantizar ciertas cuotas de verdad o rigor respecto a lo que se dice del mundo.

La calidad de los resultados se define a través de los criterios de validez y confiabilidad, diferenciándose según el paradigma de base.

Cada vez que se habla de triangulación, se parte del supuesto que mediante un enfoque multimetódico es posible aumentar la potencialidad analítica y validez en una investigación, y de esta forma, acceder de mejor manera a una realidad social siempre compleja. En este sentido, la tendencia es a buscar maximizar los criterios de verdad a partir de la contrastación intersubjetividad y la consecución de confiabilidad y de validez en la investigación (Glaser y Strauss, 1967; Denzin, 1978; Taylor y Bogdan, 1984; Goetz y Le´ Compte, 1988; Kelle, 2002).

Plantea Corujo (2003) que la triangulación es definida por Denzin (1978) como la combinación de metodologías para el estudio del mismo fenómeno, que la misma se constituye como un plan de acción que le permite al investigador superar los sesgos propios de una determinada metodología. El proceso de múltiple triangulación se da cuando los investigadores combinan en una misma investigación variadas observaciones, perspectivas teóricas, fuentes de datos y metodologías; sin embargo, este tipo de estrategia múltiple no garantiza la superación de los problemas de sesgo, porque no basta con utilizar varias aproximaciones paralelamente sino que se lo que se trata es de lograr su integración (Fielding, 1986).

La triangulación es llamada también convergencia metodológica, método múltiple y validación convergente, en todas estas nociones subyace el supuesto de que los métodos cualitativos y cuantitativos deben ser considerados no como campos rivales sino

complementarios. En todos los diversos diseños de triangulación está implícita la asunción de que su efectividad se basa en la premisa de que las debilidades de cada método individual van a ser compensadas por la fortaleza contrabalanceadora del otro (Jick, 1979). En muchas investigaciones son necesarios ambos tipos de datos, no los cuantitativos para probar a los cualitativos sino ambos usados como suplementarios, para una mutua verificación, y como distintos tipos de datos sobre el mismo fenómeno que, al ser comparados, puede cada uno, generar teoría.

Existen cuatro tipos de triangulación (Corujo, 2003).

1) **Triangulación de datos**, que comprende a su vez tres subtipos:

- a) De tiempo, en la que se exploran influencias temporales para diseños longitudinales y cross-seccionales.
- b) De espacio, que toma la forma de investigación comparativa.
- c) De personas. El análisis de las personas, a su vez, comprende tres niveles: a) grupos, b) interacción y c) colectividad.

2) **Triangulación de investigadores**, que consiste en la observación por más de una persona del mismo fenómeno o situación.

3) **Triangulación teórica**, que implica el uso de múltiples perspectivas teóricas en relación con la misma situación o el mismo conjunto de objetos.

4) **Triangulación metodológica**, que puede ser:

- a) **Intrametodológica**, o dentro del método, cuando el mismo método o distintas estrategias pertenecientes a éste son utilizadas en diferentes ocasiones.

b) *Intermetodológica* cuando diversos métodos en una relación mutua explícita son aplicados a los mismos objetivos, fenómenos o situaciones (Denzin, 1978 y Fielding, 1986).

En la presente investigación a los resultados de la primera etapa del estudio empírico se le aplicó la prueba H de Kruskal-Wallis para muestras independientes, siguiendo la estrategia de triangulación de fuentes de datos (tomada de la clasificación dada por Denzin, 1989) que considera el uso de múltiples fuentes de datos para obtener diversas visiones acerca de un tópico para el propósito de validación.

La triangulación provee fortalezas como animación, creatividad, flexibilidad y profundidad en la recolección y en el análisis de datos.

3.3 Contextualización de la problemática:

La universalización de los estudios superiores se traduce, en llevar los estudios de tercer nivel a todos los municipios del país para darles acceso a los jóvenes que habiendo concluido en algún momento los niveles 3 ó 4 según la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) de la UNESCO, no pudieron continuar estudios universitarios por alguna razón.

En agosto del año 2000, en Cuba, como parte de la Batalla de Ideas y bajo la dirección de Fidel, se inicia una nueva etapa en la Universalización de la Educación Superior, caracterizada por la ampliación del acceso a los estudios superiores, privilegiando a los

sectores sociales con menores posibilidades y oportunidades de acceder a esos estudios. Ideando la creación de la Municipalización de la Enseñanza Universitaria, es decir, llevar los procesos sustantivos de una Universidad a las localidades donde ellos trabajaban y de esta forma no apartarlos de su residencia.

Cada municipio puso a disposición de estos sectores los recursos con que contaba, por ejemplo: aulas, mesas, sillas, laboratorios de computación y los profesores, que son los profesionales de cada territorio, y que la universidad los categoriza como adjunto para lograr un claustro de excelencia capaz de formar a los futuros profesionales. A raíz de la fuerza que tomó esta idea surgieron diferentes planes formativos que se desarrollaron en el contexto de lo que posteriormente se denominó La Universalización de la Enseñanza Superior, insertándose diferentes programas como son, entre otros:

- **Continuidad de Estudio de los Trabajadores Sociales:** garantizar el acceso de los mismos a la universidad del municipio para elevar su nivel cultural y lograr mayor profesionalismo de los trabajadores sociales en las realidades que actúan.
- **Continuidad de Estudio de los Jóvenes del Curso de Superación Integral:** jóvenes desvinculados del estudio y del trabajo que se incorporan a este programa donde su empleo es estudiar, con la finalidad de elevar su autoestima y el papel dentro de la sociedad.

- **Continuidad de Estudio de los Trabajadores Azucareros. Tarea Álvaro Reinoso:** el país se redimensionó en el sector azucarero y algunos quedaron excedentes y el empleo que se les ofertó fue el estudio, teniendo también la posibilidad los trabajadores que se quedaron fijos y deseaban superarse.

Surgieron en el país 774 Sedes Universitarias y se abrieron 44 carreras universitarias en diferentes municipios, con una matrícula de 161 666 estudiantes y 58 114 profesores adjuntos de cada territorio.

Todo ello trae consigo el surgimiento de un nuevo modelo pedagógico donde el proceso de formación estaría sobre la base de las ideas, diseñado específicamente para dar respuesta al planteamiento de propiciar una eficiente continuidad de estudios, con un nivel equivalente al de los cursos diurnos que se desarrollaban hasta ese entonces en la Universidad Central de cada territorio, se diseñó teniendo en cuenta los siguientes requisitos:

- Posibilitar una matrícula masiva, a partir de una desconcentración de la universidad en los municipios.
- Conquistar al estudiante para que estudie, pero sin quitarle ningún derecho.
- Diseñar el modelo estimulando el progreso y de modo tal que no tengan cabida ni el desaliento, ni el fracaso.

Está caracterizado de la siguiente forma:

- Flexible: Para que se adapte a diversas situaciones laborales, particularidades territoriales y ritmo individual de aprendizaje.
- Estructurado: Para que favorezca la organización y desarrollo del aprendizaje.
- Centrado en el estudiante: En tanto que éste debe asumir activamente su propio proceso de formación.
- Con elementos presenciales: Que permitan que sus profesores y tutores los guíen, apoyen y acompañen.

En el modelo se identifican tres componentes principales que en su integración brindan una respuesta adecuada a la continuidad de estudios en estas carreras y al nivel de aprendizaje que deben adquirir los estudiantes que se insertan a estos programas:

- Un sistema de actividades presenciales que los apoya y eleva la eficiencia del aprendizaje e incluye: tutorías, clases que presentan distintas modalidades (conferencias, clases teórico-prácticas, seminarios, clases prácticas, prácticas de laboratorio, encuentros, etc.), consultas, estancias concentradas en las sedes centrales, prácticas laborales, en los casos que se establezca en el plan de estudio, talleres de computación.
- El estudio independiente de los estudiantes como elemento básico del modelo. Y que le facilita a cada estudiante: una guía de la carrera, un texto básico por asignatura, una guía de estudio por asignatura, que contenga como mínimo orientaciones para el estudio

de los temas, la bibliografía y autoevaluaciones, literatura complementaria en soporte magnético.

- Un sistema de servicios de información científico-técnica y docente en las sedes o en otras instalaciones apropiadas, en dependencia de los recursos informativos disponibles en el territorio y de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Estos servicios pueden ser, entre otros: de biblioteca, de videoteca docente, de videocassettes y materiales en formato electrónico, información telefónica o por correo electrónico.

En el tránsito de los estudiantes por el plan de estudio se tiene en cuenta desde el inicio de la carrera hasta su culminación, dos elementos esenciales: el dominio de la lengua materna y el desarrollo de la capacidad de autoaprendizaje.

El primero, para asegurar una adecuada comunicación de los estudiantes, tanto oral como escrita, al cursar cada una de las tareas docentes previstas. El segundo, porque el diseño del modelo prevé que el estudiante ha de ser capaz de estudiar con independencia y creatividad, lo que supone un elevado desarrollo de la capacidad de gestionar sus propios conocimientos y la utilización eficiente de la tecnología de la información y la comunicación.

Los planes de estudios se estructuran de tal forma que el estudiante pueda terminar sus estudios en 6 años, de no poder alcanzar su titulación en ese período, este procedimiento de tránsito se diseña de la siguiente manera:

- Se ordenan las asignaturas por año y período.
- Cada estudiante avanza a su propio ritmo; pudiendo matricular bajo la guía de su tutor, desde una hasta seis asignaturas en cada semestre.
- Las asignaturas desaprobadas tienen obligada prioridad en la matrícula, lo que implica un orden en el progreso de cada estudiante.
- Una asignatura puede examinarse sucesivas veces, hasta aprobarla.
- Es obligatoria la asistencia a los encuentros presenciales, pero no se establecen requisitos de asistencia para asistir al examen final.
- No se establece límite de tiempo para concluir los estudios.
- El rendimiento académico se mide por las asignaturas aprobadas.

Así mismo, el significativo desarrollo alcanzado por Cuba en la preparación de recursos humanos calificados, permitió la incorporación de profesionales del territorio, como **profesores adjuntos**, luego de recibir una preparación metodológica y la categorización docente correspondiente, ello contribuyó a la superación continua de miles de profesionales. Se contó también con la participación de profesores universitarios de las sedes centrales y alumnos ayudantes (de años terminales).

Así del concepto de la universidad hacia el territorio que existía hasta hace algunos años, se ha evolucionado de manera vertiginosa hacia el paradigma de la universidad en el territorio, lo que ha originado nuevas oportunidades y posibilidades a una parte importante de la población en el acceso a una cultura general e integral. Este programa lleva consigo una nueva cualidad y que consiste en que a partir de la creación de estas sedes

universitarias, los municipios asumen un papel más activo en la gestión de los profesionales que necesitan para su desarrollo.

El primero de octubre del 2002 se inaugura la Sede Universitaria Municipal (en lo adelante SUM) de Majagua en la provincia de Ciego de Ávila, con una matrícula de 35 estudiantes, 21 de ellos en la carrera de Derecho, 8 en la carrera de Comunicación Social, 3 en Psicología, 2 en Sociología y 1 en Estudios Socioculturales. Para atender esta matrícula se contó con 20 profesionales en calidad de profesores orientadores, consultantes y tutores.

Con la apertura del segundo curso se inició el nuevo plan de estudios, considerándose el primer año como Tronco Común de todas las especialidades humanísticas, en las que ingresaron 77 nuevos alumnos, de ellos: 15 en Derecho, cuatro en Comunicación Social, 21 en Psicología y 15 en Estudios Socioculturales; además se abrieron dos nuevas especialidades técnicas: Ingeniería Industrial y Contabilidad y Finanzas, con estudiantes procedentes fundamentalmente de los cursos de nivelación de la Tarea Álvaro Reinoso; naciendo así la Sede Universitaria “Orlando González” (en el Consejo Popular de igual nombre, perteneciente al municipio de Majagua) con una matrícula de 8 y 14 estudiantes en ambas carreras, respectivamente. Fue necesario contratar 22 profesores adjuntos, por tanto, el segundo curso se inició con un total de 41 profesores adjuntos y cinco en plantilla a tiempo indeterminado.

En el curso 2006-2007, año en que se ejecuta la primera etapa del estudio empírico de la investigación, luego de cinco años de la apertura de la SUM, su matrícula creció a 393 estudiantes en 9 carreras de humanidades y técnicas; las fuentes de ingreso a la

microuniversidad fueron: Trabajadores Sociales, Instructores de Arte, Maestros Emergentes, Tarea Álvaro Reinoso, Curso de Superación Integral para Jóvenes y Cuadros de Organizaciones Políticas y de Masas (Tabla 5), del total de 393 estudiantes, 252 fueron mujeres para un 64%, el rango de edad que más predominó fue el de 18 a 21 años con 207 estudiantes (53%). La cifra de profesores adjuntos fue de 105 y 10 el número de personal docente fijo (Tabla 6), 2 profesores tenían la categoría científica de Master, 1 de Doctor y 28 cursaban maestrías.

Tabla 5. Cantidad de estudiantes por carrera y fuentes de ingreso (empleadores).

Carreras	T/S	CSIJ	M/E	I/A	TAR	COPM	Total
Derecho	30	4	6	1	7	27	75
Comunicación Social	16	3	17	4	1	22	63
Bibliotecología						2	2
Sociología	7	5	1				13
Psicología	30	21		1	7	8	67
Estudios Socioculturales		5	3	1	35	1	45
Ingeniería Industrial		2			22	2	26
Contabilidad y Finanzas		8			43	23	74
Ingeniería Agroindustrial		1			27		28
Total	83	49	27	7	142	85	393

Fuente: Técnica E en gestión universitaria (Mayo, 2007).

Leyenda: Trabajadores Sociales (T/S), Curso de Superación Integral para Jóvenes (CSIJ), Maestros Emergentes (M/E), Instructores de Arte (I/A), Tarea Álvaro Reinoso (TAR) y Cuadros de los Organismos Políticos y de Masas (COPM).

Tabla 6. Cantidad de profesores por carreras.

Carreras	Profesores
Derecho	20
Comunicación Social	17
Psicología	14
Estudios Socioculturales	11
Ingeniería Industrial	26
Contabilidad y Finanzas	17
Total	105

Fuente: Subdirector SUM de Majagua (Mayo, 2007).

En el curso 2008-2009 comenzó un proceso de regionalización de las sedes universitarias municipales que trajo consigo la concentración de la matrícula de los estudiantes en las sedes donde estuvieran los recursos disponibles, entiéndase profesores con idoneidad y disponibilidad de aulas para la impartición de la docencia, el curso siguiente 2009-2010 inició con la nueva estructura por regiones, en el caso de la Sede Universitaria de Majagua con sus correspondientes carreras pasó a formar parte de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas de la Universidad Máximo Gómez Báez, la

carrera de Comunicación Social también creó dos filiales: una en el municipio de Morón y otra en Chambas.

La Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas por no contar con la disponibilidad de aulas necesarias para el desarrollo de la docencia, realiza una extensión en sedes ubicadas en escuelas primarias en el municipio de Ciego de Ávila para estos fines, los demás procesos sustantivos (formación, investigación, extensión universitaria y también el control del proceso docente educativo) se realizan en la mencionada Facultad.

3.3.1 Caracterización de la carrera de Comunicación Social:

En el curso 2011-2012, período en que se desarrolla la segunda etapa del estudio empírico de la investigación, la carrera de Comunicación Social a nivel provincial se cursa (también en la actualidad) en dos filiales correspondientes a los municipios de Morón y Chambas y también en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas con las particularidades ya descritas en el epígrafe anterior, la matrícula asciende a 213 estudiantes, desde el tercero hasta el sexto año. En las filiales de Chambas y de Morón sólo se cursan quinto y sexto año, en tanto en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas la cifra es de 101 alumnos: 18 en tercer año, 19 en cuarto, 17 en quinto y 47 estudiantes en sexto año.

La carrera en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas (FCSH) cuenta con un claustro de 25 profesores, tanto a tiempo completo como a tiempo parcial, de los cuales 1 es doctora, 6 son masters y 18 licenciados e ingenieros. De ellos 7 tienen la categoría docente de instructores, 6 de asistentes y 11 de auxiliares (Tabla 7).

Tabla 7. Relación de profesores de la carrera de Comunicación Social en la FCSH.

Nombres y Apellidos	Categoría Docente	Categoría Científica	Graduado
Blanca Rosa Díaz Peláez	Asistente	Licenciada	Español y literatura
Maylén González Beltrán	Asistente	Master	Filología
Cecilia Rodríguez Saavedra	Auxiliar	Licenciada	Periodismo
Lisette Arzola de la Rosa	Auxiliar	Doctora	Sociología
Ernesto Linares Hernández	Asistente	Licenciado	Derecho
Rosalía García Herrera	Auxiliar	Licenciada	Historia
Henry Godínez Rodríguez	Instructor	Licenciado	Enfermería
Noemí Milián Rosa	Auxiliar	Licenciada	BCI
Víctor M. Rodríguez Jiménez	Auxiliar	Ingeniero	Agronomía
Eneida V. Mestre Jiménez	Auxiliar	Ingeniera	Industrial
Danyer Quintana Licor	Instructor	Licenciado	Estudios Socioculturales
Yahíma Pérez Socarrás	Instructor	Licenciada	Estudios Socioculturales
Eulalia González Ramírez	Instructor	Ingeniera	Mecánica
Oscar Willians Font L.	Instructor	Licenciado	Comunicación Social
Damián Betanzos Hernández	Auxiliar	Master	Periodismo
Martha M. Santos Delgado	Asistente	Licenciada	Economía y Organización de la producción
Feliberto Pérez Carbajal	Auxiliar	Licenciado	Filología
Idelfonso Molina Brizuela	Asistente	Licenciado	Español y Literatura

Israel Martínez Ramos	Auxiliar	Master	Educación Electroenergética
Amparo Pedraza Felipe	Instructora	Licenciada	Derecho
Maida Pérez García	Instrutor	Master	Historia
Odalys Yudelsi Felipe	Iparraguirre Auxiliar	Master	Cibernética Matemática
Maritza Toscano Fuentes	Auxiliar	Licenciada	Ruso e Inglés
Miriam Chala O'Farril	Asistente	Licenciada	Español y Literatura
Mabel Méndez Lemus	Auxiliar	Master	Historia del Arte

Fuente: Jefe de carrera de Comunicación Social (Septiembre, 2011).

3.4 Planteamiento del problema:

Esta investigación parte, tal y como se expuso en los capítulos I y II del presente informe, de la importancia que tiene profundizar en la formación permanente del profesorado para la mejora de la calidad de los procesos universitarios. Gran parte de la investigación se centra en las competencias profesionales como modelo que garantiza el éxito en la formación del profesorado, sustentado en el enfoque de comunidad de aprendizaje.

Para dar respuesta a ese “qué hacer”, “qué se puede intentar” se ha realizado esta investigación, que parte del siguiente **problema científico**:

¿Cómo contribuir a la formación de competencias profesionales en el profesorado de la carrera de Comunicación Social de la Universidad Máximo Gómez Báez de la provincia de Ciego de Ávila?

3.5 Objetivos de la investigación:

El objetivo general y los objetivos específicos de la investigación son:

3.5.1 Objetivo general:

Partiendo del problema de investigación, el objetivo general que se propone es:

Diseñar un plan de mejoras sustentado en el enfoque de comunidad de aprendizaje para contribuir a la formación de competencias profesionales en el profesorado de la carrera de Comunicación Social de la Universidad Máximo Gómez Báez de la provincia de Ciego de Ávila.

3.5.2 Objetivos específicos:

Para dar cumplimiento al objetivo general se trazaron los siguientes **objetivos específicos**:

1. Caracterizar el ámbito socio - educativo donde se inserta la carrera de Comunicación Social.

2. Determinar la percepción que tienen alumnados y empleadores sobre las competencias profesionales que posee el profesorado de la carrera de Comunicación Social.
3. Determinar las competencias profesionales que posee el profesorado de la carrera de Comunicación Social.
4. Determinar el perfil de las competencias profesionales que deben formarse en el profesorado de la carrera de Comunicación Social a partir de la técnica de los grupos focales.
5. Proponer un plan de mejoras sustentado en el enfoque de comunidad de aprendizaje que contemple estructuralmente los principios, objetivos y contenidos para la formación de competencias profesionales en el profesorado de la carrera de Comunicación Social.

La investigación se organizó en tres momentos interrelacionados:

Primer momento: Diagnóstico para la identificación de las competencias profesionales en el profesorado de la carrera de Comunicación Social a través de la aplicación de un cuestionario en forma de escala Likert al estudiantado, profesorado y empleadores de la mencionada carrera (Curso 2006-2007).

Segundo momento: Determinar el perfil de las competencias profesionales a formarse en el profesorado de la carrera de Comunicación Social a partir de la técnica de los grupos focales (Curso 2011-2012).

Tercer momento: Diseñar un plan de mejoras sustentado en el enfoque de comunidad de aprendizaje que contemple estructuralmente los principios, objetivos y contenidos para la formación de competencias profesionales en el profesorado de la carrera de Comunicación Social (2012).

3.6 Variables de estudio:

Por variable se va entender cualquier aspecto, evento o situación, relacionada con las personas, los lugares o los tiempos, susceptible de ser descrita o medida en alguna escala, que varía o puede variar de manera cualitativa o cuantitativa en alguna dimensión. El peso, la altura, la temperatura corporal, el logro educativo, son algunos ejemplos de variables. En síntesis son aquellos aspectos o atributos que interesan conocer acerca de los individuos que constituyen la población de estudio.

En el presente estudio se han identificado como relevantes una serie de variables que se clasificaron en torno a tres apartados:

1. Las variables relacionadas con las *competencias instrumentales* (se centran en las herramientas de aprendizajes).
2. Las variables relacionadas con las *competencias sistémicas* (relacionadas con la visión de conjunto).

3. Las variables relacionadas con las *competencias interpersonales* (relaciones sociales con los demás).

Los tres apartados quedaron estructurados en relación con las tres fuentes de obtención de datos (estudiantado, profesorado y empleadores) y con el instrumento de recogida de datos (el cuestionario) (Tabla 8).

Tabla 8. Variables de estudio.

Cuestionario	Estudiantado	Profesorado	Empleadores
Variables relacionadas con las competencias instrumentales	Capacidad de análisis y síntesis Capacidad de organizar y planificar Conocimientos generales básicos Solidez en los conocimientos básicos de la profesión Comunicación oral y escrita en la lengua nativa Conocimiento de una segunda lengua Habilidades elementales en informática Habilidades para recuperar y analizar información desde diferentes fuentes Resolución de problemas Toma de decisiones		
	Capacidad para aplicar la teoría a la práctica Capacidad para un compromiso con la calidad ambiental Habilidades de investigación		

<p>Variables relacionadas con las competencias sistémicas</p>	<p>Capacidad de aprender</p> <p>Capacidad de adaptación a nuevas situaciones</p> <p>Capacidad de generar nuevas ideas (creatividad)</p> <p>Liderazgo</p> <p>Comprensión de culturas y costumbres de otros países</p> <p>Habilidad para trabajar de forma autónoma</p> <p>Planificar y dirigir</p> <p>Iniciativa y espíritu emprendedor</p> <p>Inquietud por la calidad</p> <p>Inquietud por el éxito</p>
<p>Variables relacionadas con las competencias interpersonales</p>	<p>Capacidad de crítica y autocrítica</p> <p>Trabajo en equipo</p> <p>Habilidades en las relaciones interpersonales</p> <p>Habilidades para trabajar en un equipo interdisciplinario</p> <p>Habilidad para comunicar con expertos en otros campos</p> <p>Habilidad para trabajar en un contexto internacional</p> <p>Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad</p> <p>Compromiso ético</p>

Se puede apreciar, que todas las variables se estudian tanto desde el punto de vista del estudiantado y profesorado universitario como el de los empleadores.

3.7 Tareas de la primera etapa del estudio empírico:

El estudio que se desarrolló, en la primera etapa, tuvo la intención fundamental de identificar las competencias profesionales en el profesorado de la carrera de Comunicación Social a través de la aplicación de un cuestionario en forma de escala Likert al estudiantado, profesorado y empleadores de la mencionada carrera.

Teniendo como premisa las características del personal docente de esta carrera, que al momento de aplicado el instrumento, en su totalidad no eran graduados de la especialidad, la mayoría no poseían formación pedagógica, su perfil no concordaba con las asignaturas que orientaban; lo que requirió de un esfuerzo personal e institucional muy grande para formarse/los como didactas y superarse/los en un área del conocimiento del cual no eran graduados en la propia práctica educativa.

Para realizar la primera etapa del estudio empírico se desarrollaron las siguientes tareas:

1. Caracterizar el ámbito socio - educativo donde se inserta la carrera de Comunicación Social.
2. Determinar la percepción que tienen alumnados y empleadores sobre las competencias profesionales que posee el profesorado de la carrera de Comunicación Social.

3. Determinar las competencias profesionales fuertes y débiles que posee el profesorado de la carrera de Comunicación Social.

3.8 Descripción de la población y muestra de la primera etapa:

El universo poblacional lo constituyeron profesores, estudiantes y empleadores de la carrera de Comunicación Social de la SUM de Majagua, cuya cifra fueron 17, 63 y 6 respectivamente, de los estudiantes 41 fueron mujeres (65%). En esta carrera estaban representados todos los cursos y fuentes de ingreso a la universidad, era la cuarta en mayor número de estudiantes, ninguno de sus profesores era graduado de la especialidad y 9 de ellos no tenían el perfil de la carrera (Tabla 9 y 10).

Tabla 9. Cantidad de estudiantes de Comunicación Social por cursos y fuentes de ingreso (empleadores).

Cursos	T/S	CSIJ	M/E	I/A	TAR	COPM	Total
V Año 2002-2003	2		5				7
IV Año 2003-2004						1	1
III Año 2004-2005	5	1	4	2	1		13
II Año 2005-2006	2		2	1		10	15
I Año 2006-2007	7	2	6	1		11	27
Total	16	3	17	4	1	22	63

Fuente: Jefe de carrera de Comunicación Social (Mayo, 2007).

Tabla 10. Cantidad de profesores por graduación.

Graduado	Profesores
Lic. Español Literatura	4
Lic. Historia y Ciencias Sociales	2
Lic. Maestro Primario	3
Lic. Geografía	1
Lic. Matemática e Informática	1
Dtr. Estomatología	1
Lic. Historia	1
Lic. Historia del Arte	1
Lic. Alimentos	1
Ing. Geofísica	1
Ing. Geología	1
Total	17

Fuente: Jefe de carrera de Comunicación Social (Mayo, 2007).

Plantea Rodríguez (2005) que es fundamental delimitar la población objeto de estudio para extraer la muestra y los recursos necesarios, si la población es pequeña, por ejemplo profesores y estudiantes de una actividad en formación, y es de fácil acceso, se puede aplicar el cuestionario a toda la población.

Para esta investigación se obtuvieron 60 instrumentos de estudiantes, 17 de profesores y 8 de empleadores.

3.9 Tareas de la segunda etapa del estudio empírico:

El propósito de la segunda etapa del estudio empírico fue determinar el perfil de competencias profesionales a formarse en el profesorado de la carrera de Comunicación Social a partir de la técnica de los grupos focales.

Para dar cumplimiento a este propósito se trazaron las siguientes tareas:

1. Desarrollar un grupo focal para identificar las causas, mediante la herramienta de la lluvia de ideas, de las competencias débiles obtenidas en el profesorado en la primera etapa del estudio empírico.
2. Desarrollar un grupo focal donde se enumeren las ejecuciones del profesorado para lograr en el estudiantado los resultados planteados en la Declaración mundial sobre educación para todos, propuesta por la UNESCO en el año 2000.
3. Desarrollar un grupo focal para identificar las primeras 10 competencias con sus indicadores y así determinar el perfil de competencias profesionales del profesorado de la carrera de Comunicación Social.

3.10 Descripción de la población y muestra de la segunda etapa:

El universo poblacional lo constituyeron profesores de la carrera de Comunicación Social de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas y se trabajó en los grupos focales con un total de 10 profesores (Tabla 11).

Tabla 11. Relación de profesores por categoría docente y científica.

Nombres y Apellidos	Categoría Docente	Categoría Científica	Graduado
Danyer Quintana Licor	Instructor	Licenciado	Estudios Socioculturales
Yahíma Pérez Socarrás	Instructor	Licenciada	Estudios Socioculturales
Lisete Arzola de la Rosa	Auxiliar	Doctora	Sociología
Damián Betanzos Hernández	Auxiliar	Master	Periodismo
Blanca Rosa Díaz Peláez	Asistente	Licenciada	Español y Literatura
Maylén González Beltrán	Asistente	Master	Filología
Cecilia Rodríguez Saavedra	Auxiliar	Licenciada	Periodismo
Feliberto Pérez Carbajal	Auxiliar	Licenciado	Filología
Mabel Méndez Lemus	Auxiliar	Master	Historia del Arte
Israel Martínez Ramos	Auxiliar	Master	Educación Electroenergética

Ruiz y Olmos (2005) plantean que el muestreo utilizado en la investigación cualitativa exige al investigador que se coloque en la situación que mejor le permita recoger la información relevante para el concepto o teoría buscada, el muestreo se orienta a la

selección de aquellas unidades y dimensiones que le garanticen mejor la cantidad (saturación) y la calidad (riqueza) de la información. El número de unidades seleccionadas es inferior en el muestreo cualitativo que en el cuantitativo porque este muestreo da más importancia a la diversidad de las dimensiones que al número de las unidades.

Según Ruiz (2005) en el muestreo de las personas a entrevistar el investigador puede optar entre el muestreo aleatorio y el opinático, para realizar un muestreo aleatorio se eligen al azar los sujetos a entrevistar, procurando la máxima representatividad del universo de sujetos relacionados con el tema de análisis; en cambio un muestreo opinático consiste en seleccionar determinados sujetos: como expertos en el tema, porque mantienen una determinada perspectiva o experiencias en el ámbito estudiado o porque son informantes claves.

Para los efectos de esta investigación se consideró realizar un muestreo opinático teniendo en cuenta las características del profesorado de la carrera de Comunicación Social en relación al sexo, edad, años de experiencia, categoría docente y científica, especialidad en la que fueron graduados y por constituir informante claves.

De los 10 profesores seleccionados, 6 son mujeres y 4 hombres, el promedio de edad es de 41 años, todos son profesores contratados a tiempo completo, 5 son licenciados, 4 son master y una es doctora, son graduados de diferentes carreras pero en el área de humanidades, aunque existe una formación heterogénea, tienen en común el haber cursado el diplomado de Periodismo, 2 tienen la categoría docente de instructor, 2 de asistentes y 6 de auxiliar, con un promedio de años de experiencia en la docencia universitaria de 9 años,

se desempeñan en diferentes cargos: jefe de carrera, coordinador de carrera y jefes de disciplinas.

3.11 Conclusiones del capítulo:

Emplear métodos cualitativos cuando se sigue un paradigma positivista o a la inversa, no implica fusión de paradigmas, pues el método aislado no determina el paradigma. Esto más que una limitante o una tendencia al eclecticismo constituyen una forma de enriquecer la investigación. La autora se adscribe a la posición de González (2003) que considera que los paradigmas no son fusionables, porque parten de supuestos ideológicos y científicos incompatibles, pero que a la vez estima que ellos no son sistemas cerrados, sino que sobre la base de sus fundamentos se abren a un diálogo legítimo y enriquecedor, sobre todo en un campo tan complejo como el de las ciencias sociales y educativas.

Para los efectos de esta investigación, la base de la integración de los métodos cualitativos con los cuantitativos, reside en el hecho de que los métodos cualitativos proporcionan el contexto de los significados en que pueden ser entendidos los hallazgos cuantitativos. Por lo que la perspectiva general de la investigación es integradora.

El método utilizado en esta investigación es el descriptivo y se sustenta en los planteamientos de Buendía y Colás (1992) de que los métodos descriptivos tienen como principal objetivo describir sistemáticamente hechos y características de una población dada o área de interés de forma objetiva y comprobable.

El problema científico de la investigación es:

¿Cómo contribuir a la formación de competencias profesionales en el profesorado de la carrera de Comunicación Social de la Universidad Máximo Gómez Báez de la provincia de Ciego de Ávila?

El objetivo general es:

Diseñar un plan de mejoras sustentado en el enfoque de comunidad de aprendizaje para contribuir a la formación de competencias profesionales en el profesorado de la carrera de Comunicación Social de la Universidad Máximo Gómez Báez de la provincia de Ciego de Ávila.

Para dar cumplimiento al objetivo general se trazaron los siguientes objetivos específicos:

1. Caracterizar el ámbito socio - educativo donde se inserta la carrera de Comunicación Social.
2. Determinar la percepción que tienen alumnados y empleadores sobre las competencias profesionales que posee el profesorado de la carrera de Comunicación Social.
3. Determinar las competencias profesionales que posee el profesorado de la carrera de Comunicación Social.

4. Determinar el perfil de las competencias profesionales que deben formarse en el profesorado de la carrera de Comunicación Social a partir de la técnica de los grupos focales.

5. Proponer un plan de mejoras sustentado en el enfoque de comunidad de aprendizaje que contemple estructuralmente los principios, objetivos y contenidos para la formación de competencias profesionales en el profesorado de la carrera de Comunicación Social.

En el presente estudio se han identificado como relevantes una serie de variables que se clasificaron en torno a tres apartados:

1. Las variables relacionadas con las *competencias instrumentales* (se centran en las herramientas de aprendizajes).

2. Las variables relacionadas con las *competencias sistémicas* (relacionadas con la visión de conjunto).

3. Las variables relacionadas con las *competencias interpersonales* (relaciones sociales con los demás)



CAPÍTULO IV:

DESCRIPCIÓN DE LAS TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN.

- 4.1 Introducción.**
- 4.2 Descripción de las técnicas de recogida de información.**
 - 4.2.1 Escala Likert.**
 - 4.2.1.1 Descripción de la herramienta.**
- 4.3 Grupo focal.**
 - 4.3.1 ¿Para qué sirve?**
 - 4.3.2 ¿Cómo se elabora?**
 - 4.3.3 Ventajas y desventajas de la técnica de grupos focales.**
 - 4.3.4 Descripción de la herramienta.**
- 4.4 Conclusiones del capítulo.**

CAPÍTULO IV: DESCRIPCIÓN DE LAS TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN.

4.1 Introducción:

Una técnica de investigación no pasa de ser un conjunto de procedimientos ambiguos, imprecisos e incomprensibles sin una clara fundamentación epistemológica y metodológica, este capítulo pone de relieve ambas cuestiones de las técnicas usadas para la recogida de información de la tesis en cuestión. Cada técnica aplicada en la presente investigación ofrece resultados, que a pesar de parecer en ocasiones contradictorios, realizan construcciones y análisis valiosos acerca de un mismo fenómeno.

4.2 Descripción de las técnicas de recogida de información:

Es el lenguaje, desde sus orígenes el recurso o el medio principal para la comunicación entre dos individuos o entre más; este se convierte en el medio por el que cada individuo manifiesta lo que su razonamiento quiere decir o lo que el razonamiento le hizo interpretar. Es a través de ese lenguaje intercambiado entre dos sujetos o más ricos de interpretaciones, criterios, opiniones, que se puede investigar, aprender y comprender acerca de una realidad social.

El ser humano nace y crece en un contexto y en unas coordenadas sociohistóricas que implican unos valores, intereses, fines, propósitos, deseos, necesidades, intenciones,

temores, etc. y tiene una educación y una formación con experiencias muy particulares y personales. Por esto, sólo con el diálogo, la interacción y el intercambio con otras personas especialmente con aquellas que tienen posiciones contrarias e, incluso, con un conocimiento radicalmente diferente, se puede lograr enriquecer y complementar la percepción de la realidad (Martínez, 2008).

En consecuencia, resulta muy difícil que se pueda siempre demostrar la prioridad o preferencia de una determinada disciplina, teoría, modelo, método o cualquier otra técnica que se quiera usar para la interpretación de una realidad específica.

4.2.1 Escala Likert:

La escala de categorías constituye una de las técnicas de medida de creencias, preferencias y actitudes más utilizada por los científicos de la conducta. Dawes (1975), plantea que se trata de la omnipresente escala de clasificación. Son muchos los términos asociados a la escala de categorías: escala de clasificación, escala de juicio absoluto, escala cerrada, escala de valoración resumida, escala de múltiple elección, escala tipo Likert. En cualquier caso, bajo todas estas denominaciones se hace referencia a un procedimiento de escalamiento en el que el sujeto asigna los estímulos a un conjunto específico de categorías o cuantificadores lingüísticos, en su mayoría, de frecuencia (siempre, a veces, nunca, etc.) o de cantidad (todo, algo, nada, etc.) (Cañadas y Sánchez, 1998).

La escala de categorías se utiliza tanto en la psicología aplicada como en otros ámbitos (estudios de opinión, educacionales, marketing), pues la forma que supone responder

conforme a este formato conlleva una serie de ventajas, entre las que destacan: menor ambigüedad de respuestas que las obtenidas con otro tipo de cuestionarios, mayor cercanía de las respuestas al objetivo del investigador, permiten recabar más información en menos tiempo. En suma, se puede considerar que la escala de categorías es relativamente barata y fácil de desarrollar para el investigador, sencilla de comprender y rápida de contestar para el sujeto.

La escala Likert es desarrollada en 1932 por el sociólogo Rensis Likert, también denominada Método de Evaluaciones Sumarias, partiendo de una encuesta sobre relaciones internacionales, relaciones raciales, conflicto económico, conflicto político y religión, realizada entre 1929 y 1931, en diversas universidades de EEUU. Se trata de una serie de ítems ante los cuales se solicita la reacción del sujeto, los ítems califican el objeto actitudinal, para ello, se ubica en uno de los puntos que se le presentan en un continuo.

Es decir, que el principio de funcionamiento de la escala en mención es simple; en el se contempla un conjunto de respuestas que se utilizan como indicador de una variable subyacente, la actitud. Por lo tanto, es necesario asegurarse de que las propiedades del indicador utilizado correspondan a las propiedades que se pueden suponer o postular y que pertenecen a la variable, que el instrumento realmente mida lo que se desea medir (Batista, 1982).

Existen múltiples métodos para el análisis de las actitudes al igual que existen diversas formas de concebirlas. Antes de dar a conocer la escala de Likert que se presenta en esta investigación, conviene hacer una referencia a los tipos de escalas que miden el

componente afectivo de la actitud. Desde la estadística descriptiva, según Sandoval (2003), se identifican cuatro tipos diferentes de escalas en la medición de una actitud o atributo:

Nominales: Clasifican un objeto en dos o más categorías (por ejemplo Sí / No). En este tipo de escala el orden de las categorías carece de importancia, pues lo único que proporciona es la equivalencia de los individuos en relación a los objetos. De este modo no se puede diferenciar a los individuos con base en el grado que poseen un atributo, sólo se sabrá si lo poseen o no.

Ordinales: Esta escala se basa en el orden de los objetos; aunque no aporta ninguna idea sobre la distancia que existe entre ellos, permite clasificar a los individuos en función del grado en que poseen un cierto atributo; por ejemplo, si ante determinada pregunta se puede contestar con base en las categorías de: Totalmente de Acuerdo (TA); De Acuerdo (DA); Indiferente o Neutro (IN); En Desacuerdo (ED); Totalmente en Desacuerdo (TD). En esta escala se ordenan los individuos con base en unas categorías, pero no se sabe cuál es la distancia que separa a un sujeto que ha contestado “de acuerdo”, de otro que ha contestado “en desacuerdo”. En resumen, con este tipo de escala se consigue ordenar, aunque no se disponga de una unidad de medida para saber las distancias que separan a los individuos.

De intervalo: En ésta se conocen las distancias, pero no el principio métrico sobre el que se han construido; tampoco se posee algún instrumento confiable que exprese esto, o si se posee, puede variar en cualquier escala. En otras palabras, no se podría suponer que los intervalos son iguales, en esta escala tampoco se lograría fijar un punto de referencia.

Razón: Con estas escalas se construyen distancias iguales y además se sitúa un punto de referencia de la escala, debido a que la medición de la variable proviene de un instrumento estandarizado que no depende del sujeto. Por tal razón permite comparabilidad entre individuos.

La escala de Likert es una escala ordinal, la prueba no debe durar más de 35 - 40 minutos; se recoge una larga serie de ítems relacionados con la actitud que se quiere medir y se seleccionan, aquellos que expresan una posición claramente favorable o desfavorable; las respuestas a cada ítem reciben puntuaciones más altas cuanto más favorables son a la actitud, dándose a cada sujeto la suma total de las puntuaciones obtenidas. Las personas responden ubicándose en el siguiente continuo: 1= Aprobación Plena, 2= Aprobación Simple, 3= Indecisión o Indiferencia, 4= Desaprobación Simple, 5= Desaprobación Plena. La aplicación piloto del instrumento (prueba) responde al objetivo de evaluar la claridad del instrumento, si es necesario se modifican reactivos. El puntaje asignado se relaciona con la cantidad de categorías presentes en la escala, a mayor puntaje, mayor presencia (mayor característica) de la variable (actitud) en estudio.

En una escala de medición de actitudes no interesa propiamente la opinión o el conjunto de palabras que expresa la persona. Lo que en realidad es importante es la actitud de quién opina. La escala de medición de actitudes analiza los pensamientos y sentimientos de la persona hacia los hechos ya especificados.

La escala de Likert mide actitudes o predisposiciones individuales en contextos sociales particulares. Se le conoce como escala sumada debido a que la puntuación de cada unidad

de análisis se obtiene mediante la sumatoria de las respuestas obtenidas en cada ítem. La escala se construye en función de una serie de ítems que reflejan una actitud positiva o negativa acerca de un estímulo o referente. Cada ítem está estructurado con cinco alternativas de respuesta. La unidad de análisis que responde a la escala marcará su grado de aceptación o rechazo hacia la proposición expresada en el ítem. Los ítems por lo general tienen implícita una dirección positiva o negativa.

En el caso de que el ítem posea una dirección negativa, la calificación se invierte. Los ítems se presentan en forma de enunciados cuyo grado de acuerdo o desacuerdo se solicita a la unidad de análisis. La cantidad de enunciados que integra una escala Likert varía de acuerdo a la naturaleza de la variable operacionalizada. Los pasos a seguir para la construcción de la escala son:

- Definición de la variable a medir.
- Operacionalización de la variable, es decir, se determina como se habrá de medir y se señalan los indicadores.
- Diseño de una cantidad suficiente de ítems favorables y desfavorables a la variable que se pretende medir. Se sugiere elaborar alrededor de 50 ítems, balanceando la escala con igual cantidad de enunciados favorables y desfavorables.
- Depuración de la escala por medio de un estudio piloto con el propósito de seleccionar los ítems que habrán de integrarse a la versión final de la escala.

- Administración de la versión final de la escala a las unidades de análisis que integran la unidad muestral del estudio.
- Asignación de una puntuación a cada ítem de acuerdo al procedimiento descrito con anterioridad.
- Obtención de la puntuación total de cada unidad muestral, reflejando la actitud global hacia la variable medida.
- Es recomendable realizar un análisis de los ítems con el propósito de ser selectivos. Entre las técnicas de análisis se encuentran la correlación ítem-escala por medio del coeficiente de correlación de Pearson, el coeficiente gamma o el método de Edwards.

Utilizada prácticamente por todos los estudios de investigación, esta escala suele tener ventajas y limitaciones.

Entre las ventajas del instrumento se encuentra una amplia posibilidad de respuestas; también se evita el recurso de los jueces, utilizado en otras escalas, sin que esto repercuta en la alta correlación que se mantiene con respecto a otros métodos para medir actitudes. Bajo la perspectiva de considerar las actitudes como un continuo que va de lo desfavorable a lo favorable, esta técnica, además de situar a cada individuo en un punto determinado (lo que es rasgo común a otras escalas), tiene en cuenta la amplitud y la consistencia de las respuestas actitudinales (Aristizábal et al., 2005).

Cada elemento o proposición de la escala proporciona una información sobre la actitud de la persona. La acumulación de información y la suma de respuestas, permiten decidir la posición que una persona ocupa en el eje hipotético de la actitud. En este sentido se puede afirmar que cada enunciado proporciona una información que no permite medir completamente la actitud, pero sí identificar sus tendencias.

La principal ventaja que tiene es que todos los sujetos coinciden y comparten el orden de las expresiones. Esto se debe a que el mismo Likert procuró dotar a los grados de la escala con una relación de muy fácil comprensión para el entrevistado.]

La escala de Likert es una escala ordinal y como tal no mide en cuánto es más favorable o desfavorable una actitud, es decir que si una persona obtiene una puntuación de 60 puntos en una escala, no significa esto que su actitud hacia el fenómeno medido sea doble que la de otro individuo que obtenga 30 puntos, pero sí informa que el que obtiene 60 puntos tiene una actitud más favorable que el que tiene 30, de la misma forma que 40°C no son el doble de 20°C pero sí indican una temperatura más alta.

En la mayoría de las investigaciones, cuando se evalúan actitudes y opiniones, se suele utilizar la escala de Likert. Su aplicación ha tenido un crecimiento exponencial a lo largo de los años y en la actualidad, continúa siendo la escala preferida de casi todos los investigadores.

4.2.1.1 Descripción de la herramienta:

El instrumento utilizado para la obtención de información ha sido un cuestionario en forma de escala Likert con cuatro opciones de respuesta (nunca, casi nunca, casi siempre, siempre). Esta escala presentaba un listado de competencias generales, 31 en total, extraídas de la Guía Docente de Psicopedagogía adaptada al Espacio Europeo de Educación Superior: Implantación Experimental en las Universidades Andaluzas del Sistema E.C.T.S. (Curso 2005-2006) (Anexo 1, 2 y 3).

- Es de 4 categorías (1 – 4). Es un número óptimo, tradicionalmente se recomienda el uso de 5 categorías.
- Está equilibrada. El número de categorías favorables y desfavorables es igual. De esta forma se recopilan datos más objetivos.
- Número par de categorías. Esto no permite dejar una respuesta neutral para aquellos encuestados que ésta define mejor su respuesta.
- Es forzada porque no tiene una categoría neutral.
- Descripción verbal y forma física. Todas las categorías tiene un argumento que las define.

4.3 Grupo focal:

Mientras el uso del cuestionario permitió en un primer momento, acotar y reducir la información sobre las competencias profesionales que posee el profesorado de la carrera de Comunicación Social, el uso de un método cualitativo permitió complementar esa información y profundizar en el discurso hablado. Así, se plantea el grupo focal como fuente de información cualitativa para profundizar en el discurso del profesorado en relación a las temáticas que se consideran significativas tras el vaciado de la información y análisis del cuestionario en forma de escala Likert.

El discurso a través de la metodología de los grupos de discusión devuelve el uso de las palabras a las personas entrevistadas para que articulen sus deseos, creencias y valores dentro de un contexto determinado, que nos permite acceder a las significaciones inter-subjetivas culturales de su discurso, ... (Escudero y Romo, 2007, p. 1).

Exponer y debatir en grupo hace posible que el profesorado objetive una problemática individual que responda al lugar que ocupa su identidad social, construida en su proceso de socialización en base a los diferentes papeles asignados y representados en la sociedad.

Conviene antes de explicar en qué consisten los grupos focales referirse a la técnica de la entrevista y su relación con los mismos.

El término entrevista apunta Ruiz (2005) registra en sí distintos significados según se sitúe en una u otra perspectiva teórica o en una metodología cuantitativa o cualitativa de la investigación, su finalidad; no obstante, es la misma: obtener información mediante el diálogo con una o varias personas. Como técnica cualitativa, la entrevista es una de las vías más comunes para investigar la realidad social; permite recoger información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas: creencias y actitudes, opiniones, valores o conocimiento, que de otra manera no estarían al alcance del investigador.

Las modalidades de entrevistas según el número de participantes son: individual, un o varios grupos, se utiliza el término genérico de entrevista en grupo o grupal al hacer referencia tanto a la entrevista realizada a un solo grupo como a varios.

Expresa, además, Ruiz (2005) que durante la entrevista en grupo el entrevistador reúne un grupo de personas o a varios grupos para que las personas hablen de sus percepciones, experiencias y vivencias. Se suelen abordar cuestiones abiertas y espontáneas sobre temas más o menos elegidos previamente, esta modalidad de entrevista es una técnica de obtención de información esencialmente cualitativa, que se sirve de un entrevistador/moderador que puede dirigir la interacción a partir de un guión o formato estructurado, semiestructurado o no estructurado, dependiendo del propósito del estudio. El objetivo de la entrevista en grupo es recoger datos en un contexto social donde los participantes pueden considerar sus propios puntos de vista la luz de las opiniones de los otros, no es necesario un consenso ni un desacuerdo.

Existe una tipología de entrevista en grupo elaborada por Frey y Fontana (1994), citado por Ruiz (2005) a saber: grupo focalizado, brainstorming, técnica Delphi, de campo natural y de campo formal.

Los grupos focales se comenzaron a usar para mejorar ciertos problemas en la comunicación, relacionados con la propaganda política utilizada en la Segunda Guerra Mundial, incluyendo esfuerzos por examinar el grado de persuasión y efectividad de la propaganda, hoy en día su finalidad está encaminada a conocer los pensamientos y sensaciones de la gente sobre algún tema en particular.

Según Morgan (1998b) (citado por Ramírez, 2008), los grupos focales se desarrollaron en tres fases: primero, en la década de 1920-30, los científicos sociales los usaron con una gran variedad de propósitos, entre los cuales sobresalía el desarrollo de cuestionarios panorámicos. En segundo lugar, entre la segunda guerra mundial y la década de los 70 del pasado siglo, los grupos focales fueron utilizados principalmente por los investigadores del mercado para comprender los deseos y necesidades de la gente. Finalmente, desde 1980 en adelante, han sido usados por diferentes profesionales para hacer investigación relacionada con la salud, la familia, la educación, la conducta sexual y otros tópicos sociales. En últimas décadas, los científicos sociales han comenzado a considerar que, efectivamente, el grupo focal es una importante técnica de investigación cualitativa y su uso se ha incrementado considerablemente en todos los campos de las ciencias humanas.

Una de las características más importante de los grupos focales es que es una técnica fácil y rápida de llevar a cabo, los resultados y conclusiones de estos estudios son creíbles y

tienen validez para los usuarios de esta información, también se generan de manera ágil en cuestión de tiempo, por lo que no se requiere de semanas para conocer las opiniones y percepciones de los participantes y su costo económico es bajo. Además debe estar caracterizado por la homogeneidad, para que no contrasten y tengan tanta variación las opiniones de los colaboradores que participan en el mismo.

La técnica es sencilla y versátil. Consiste en reunir a varias personas para discutir en grupo un tema predeterminado que interesa al investigador. Es una técnica de fácil manejo. Se invita a varios voluntarios o se contratan personas de características similares, se les pide que hablen del tema que interesan al investigador, se les escucha, se toma nota de sus dichos y se sacan las conclusiones que procedan. En el mundo anglosajón se conoce como *focus groupsy* en el mundo hispano grupos focales o grupos de discusión. Según una definición estándar, un grupo focal es un conjunto de personas reunidas por un investigador para escucharlos hablar sobre un tema (Ramírez, 2008).

En ese sentido, el grupo focal es también una discusión estructurada sobre un tema específico. Esta herramienta es muy usada como técnica cualitativa con grupos, cuando lo que se requiere es obtener información y discutir todos los ángulos de un problema.

Las dos técnicas principales usadas para recoger información en la metodología cualitativa son la observación participante y las entrevistas en profundidad (Martínez, 2008). Los grupos focales poseen elementos de ambas técnicas y, aunque mantienen su unicidad y distinción como método de investigación, son como un modo de oír a la gente y

aprender de ella. Los participantes en los mismos encuentran una experiencia más gratificante y estimulante que en las entrevistas individuales.

El grupo focal de discusión es “focal” porque focaliza su atención e interés en un tema específico de estudio e investigación que le es propio, por estar cercano a su pensar y sentir; y es de “discusión” porque realiza su principal trabajo de búsqueda por medio de la interacción discursiva y la contrastación de las opiniones de sus miembros. El grupo focal es un método de investigación colectivista, más que individualista y se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes y lo hace en un espacio de tiempo relativamente corto (Martínez, 2008).

Así mismo, un grupo focal es un grupo constituido de manera formal y estructurado para tratar un tema concreto en un plazo determinado y respetando una serie de reglas de procedimiento.

La técnica de los grupos focales es una reunión con modalidad de entrevista grupal abierta y estructurada, en donde se procura que un grupo de individuos seleccionados por los investigadores discutan y elaboren, desde la experiencia personal, una temática o hecho social que es objeto de investigación.

4.3.1 ¿Para qué sirve?

Requiere de procesos de interacción, discusión, elaboración de unos acuerdos dentro del grupo acerca de una temática que es propuesta por el investigador, por lo tanto, lo

característico que distingue a los grupos focales es la participación dirigida y consciente y unas conclusiones producto de la interacción en la elaboración de unos acuerdos entre los participantes.

Su utilidad estriba en la obtención de respuestas creativas a los problemas al generarse una interacción intensa entre los participantes. El principal propósito de la técnica de grupos focales en la investigación social es lograr una información asociada a conocimientos, actitudes, sentimientos, creencias y experiencias que no serían posibles de obtener, con suficiente profundidad, mediante otras técnicas tradicionales como por ejemplo la observación, la entrevista personal o la encuesta social. Estas actitudes, sentimientos y creencias pueden ser parcialmente independientes de un grupo o su contexto social; sin embargo, son factibles de ser reveladas por medio de una interacción colectiva que puede ser lograda a través de un grupo focal. Comparada con la entrevista personal, la cual tiene como objetivo obtener información individualizada acerca de actitudes, creencias y sentimientos; los grupos focales permiten obtener múltiples opiniones y procesos emocionales dentro de un contexto social.

El grupo focal se considera una buena estrategia cuando:

- Se desea generar una amplia gama de información dentro de un equipo de trabajo representativo que vive o enfrenta un mismo problema.
- Los temas tratados no sean de carácter personal por lo que las personas participarán libremente.

- Requiere de obtener información rápidamente y no hay muchos recursos (de tiempo y financieros) disponibles para hacerlo.

4.3.2 ¿Cómo se elabora?

A) Se organizan grupos de 6 a 12 personas de acuerdo a diferentes variables: género, educación, cultura, experiencia en el tema, entre otras.

B) Se selecciona un moderador que facilite obtener la información deseada y que reúna los siguientes requisitos:

- Habilidad de comunicación.
- Alto nivel de adaptabilidad.
- Sepa cómo escuchar y controlar su lenguaje verbal y no verbal.
- Una persona amigable, con mente abierta y que no intimide a las personas.

C) Preparar una guía para la sesión de los grupos focales:

- Identificar los temas que se desarrollarán y plantear preguntas abiertas para cada uno de ellos.
- Enlistar los puntos que se discutirán en el grupo focal.
- Organizar las ideas en relación a los objetivos de la sesión.
- Preparar una guía conjuntamente con el moderador.

- Tratar de ir de lo general a lo particular.

D) Cuando se lleva a cabo la sesión del grupo focal, en general la estructura de la misma debe contemplar:

- Introducción: establecer contacto.
- Ambientación: establecer comunicación.
- Exploración: profundizar en el tema.
- Cierre: resumir lo que se ha discutido.

E) Al terminar la sesión, preparar un reporte y sistematizar la información. Dependiendo de la información obtenida se pueden elaborar gráficas o tablas que permitan identificar acciones específicas y dar seguimiento a las acciones que se determinen tomar.

4.3.3 Ventajas y desventajas de la técnica de grupos focales:

La interacción permite a los participantes preguntarse uno a otros y reconsiderar sus propios puntos de vista sobre sus experiencias específicas. La principal ventaja de la investigación a través de los grupos focales es la de obtener una descripción global de los conocimientos, actitudes y comportamientos sociales de un colectivo social y la forma en que cada individuo es influenciado por otro en una situación de grupo. Otra ventaja es que permiten analizar y seleccionar la información de una manera tal que ayuda a los investigadores a encontrar cuál es el asunto importante y cuál no lo es, cuál es el discurso

real y cuál el ideal. Como resultado, la brecha existente entre lo que las personas dicen y lo que hacen puede ser mejor entendida.

Sus múltiples comprensiones y significados son revelados por los participantes, en consecuencia las múltiples explicaciones de sus conductas y actitudes serán más rápidamente reelaboradas y comprendidas por parte de los investigadores. La participación en un grupo focal tiene innumerables ventajas tanto desde el punto de vista cognitivo como desde lo psicológico. La oportunidad de ser parte de un proceso participativo, decisorio, de ser considerados como conocedores y la principal, ser parte del trabajo investigativo puede ser un elemento que favorece la autoestima y el desarrollo de un grupo.

Si un grupo logra conformarse tanto en su parte funcional como social, podrá explorar interpretaciones y soluciones a problemas particulares que no podrían ser ni analizados ni solucionados por sujetos aislados, pues individualmente puede ser muy intimatorio. Son extremadamente útiles, en situaciones cuando los participantes están comprometidos en algo que ellos creen importante pero que las condiciones objetivas no permiten, lo que facilita un proceso de conciliación, de intereses comunes y búsqueda de soluciones negociadas.

Los grupos focales son particularmente útiles para dirimir diferencias cuando existen fuertes discrepancias, también lo son cuando es imposible prescindir del lenguaje cotidiano y la cultura de un grupo particular de interés para un estudio e igualmente cuando se necesita explorar el nivel de consenso o de disenso en un contexto social dado.

Las desventajas de esta técnica radican en que el investigador en su rol de moderador tiene menos control sobre la validez y confiabilidad de las conclusiones producidas que en otras técnicas de recolección de información. Es condición necesaria que el moderador deba crear un ambiente de comunicación entre los participantes que permita a los mismos hablar entre sí, hacer preguntas, expresar dudas y opiniones, el problema es cómo lograr, pese al limitado control sobre la interacción, mantener el hilo conductor sobre la temática y que la elaboración conceptual y operativa no sea desbordada por factores ideológicos, políticos o existenciales a los participantes interesados en la temática.

Una limitación es que por su propia naturaleza la técnica de los grupos focales es de difícil planificación en lo que respecta a: el manejo del tiempo en el desarrollo de los tópicos a tratar y el logro de acuerdos o conclusiones colectivas representativas.

Otra desventaja notoria está asociada con la organización y manejo de los grupos focales: el papel del coordinador o del moderador es esencial en esta técnica, pero lo que parece ser una ventaja en estos casos puede convertirse en una desventaja en otros, debido al gran peso que tiene su capacidad de liderazgo y de comunicación para coordinar y moderar exitosamente el accionar un grupo focal.

Si se logra generar un ambiente adecuado y se controlan las variables necesarias, se obtiene información valiosa tanto del contexto, relaciones y actores directamente involucrados en la temática en estudio.

4.3.4 Descripción de la herramienta (presentación de la herramienta, anexo 4):

1) Definir los objetivos del estudio, para que desde allí plantear:

- Un guión de desarrollo del grupo focal.
- La guía de temáticas - preguntas a desarrollar en la actividad.

Preguntas que le ayudan a definir sus objetivos:

- ¿Qué se desea lograr?, ¿qué se busca con esta investigación?, ¿qué información se puede obtener de este grupo?

2) Definir los participantes del Grupo Focal.

- Un número adecuado es entre 6 a 12 participantes.
- De acuerdo a los objetivos del estudio desarrollar una lista de los atributos o características predominantes o principales para seleccionar a los participantes.
- Asumir que algunos de los invitados no aparecerán, por esta razón, se recomienda seleccionar además una población de reemplazo (10% de los invitados originales).
- Una vez seleccionados los participantes, invitar oficialmente a los mismos, reiterándoles los objetivos del estudio, la metodología de trabajo a seguir, su rol e incentivos por su participación, si estuviera considerado.

3) Preparación de preguntas estímulo.

- Deben ser no sólo concretas sino también estimulantes.
- Deben ser ampliables y en lo posible hay que llevar la discusión de lo más general a lo específico.
- Evaluar previamente de acuerdo a los participantes invitados y preguntar: ¿Qué preguntas podrían contestar?
- Seleccionar las cinco o seis preguntas más adecuadas y pertinentes (preguntas estímulo).
- Posicionar las preguntas en una secuencia que sea cómoda para los participantes, moviéndose desde lo general a lo específico, de lo más fácil a lo más difícil y de lo positivo a lo negativo.

4) Selección del moderador del grupo focal.

- Es recomendable que sea una persona que no esté directamente involucrado con el tema en estudio, puede ser un profesional interno o externo.
- Es importante que el moderador participe de la planificación de la reunión y esté totalmente al tanto del tema a investigar para que logre un dominio efectivo de la actividad.
- El moderador debe tener habilidades comunicacionales, como saber escuchar, darse a entender claramente tanto verbal como no verbalmente, saber interpretar conductas

comunicacionales, manejo de dinámicas de grupos, control eficiente del tiempo y asertividad.

- El moderador del grupo focal debe ocuparse no sólo de mantener a los miembros del grupo atentos y concentrados, sino también mantener el hilo central de la discusión y cerciorarse que cada participante participe activamente.
- Utilizar un equipo de dos personas, donde una persona modera la discusión y la otra lleva la relatoría o hace un trabajo de observación del comportamiento asociado de los asistentes.
- El moderador debe promover el debate planteando preguntas que estimulen la participación, demandando y desafiando a los participantes con el objetivo de sacar a flote las diferencias.
- Llevar la discusión a los pequeños detalles o si es el caso impulsar la discusión hacia temas más generales cuando ésta ha alcanzado un rumbo equivocado o ambiguo.
- Procurar mantener a los participantes atentos al tema en discusión siendo posible que en ciertas circunstancias, él deba conducir la conversación hacia sus orígenes con el objetivo de reordenarla.
- El moderador debe asegurar que cada uno de los participantes tenga la oportunidad de expresar sus opiniones.
- Se recomienda que no muestre preferencias o rechazos que influyeran a los participantes a una opinión determinada o a una posición en particular.

5) La reunión.

- Se recomiendan sitios o lugares neutrales que no sean asociados con la situación problema de discusión.
- Se recomienda que en el salón de reunión los participantes, en lo posible, rodeen al moderador (configuración en U) y que tenga buena acústica para poder grabar.
- Planear el desarrollo del taller en un marco de tiempo no mayor a dos horas. Un mínimo de una hora se recomienda porque el proceso requiere un cierto tiempo para las observaciones de la apertura y de cierre del taller, al igual tener en cuenta por lo menos una o dos preguntas introductorias o de inducción.
- Determinar cuáles son los equipos más apropiados para facilitar la sesión de trabajo. Esto definirá si se requiere de grabadora o videocinta.
- Grabar permite que el equipo de investigación recupere fácilmente los aportes más importantes y los comentarios que fueron hechos durante la discusión.
- La presencia de los aparatos de grabación debe ser discreta.
- Se recomiendan escarapelas de identificación, de un tamaño tal, que permitan al moderador identificar fácilmente al participante.

6) Interpretación de la información obtenida.

- Resumir inmediatamente la discusión y acuerdos de la reunión. Es más fácil reconstruir lo sucedido inmediatamente.

- Transcribir las grabaciones inmediatamente para permitir que se reconstruya no sólo la atmósfera de la reunión sino también lo tratado.
- Analizar los relatos, actitudes y opiniones que aparecen reiteradamente o comentarios sorprendidos, conceptos o vocablos que generaron algunas reacciones positivas o negativas de los participantes.
- Unir la información con otras herramientas utilizadas para recoger información.

4.4 Conclusiones del capítulo:

Mientras el uso del cuestionario permitió en un primer momento, acotar y reducir la información sobre las competencias profesionales que posee el profesorado de la carrera de Comunicación Social, el uso de un método cualitativo permitió complementar esa información y profundizar en el discurso hablado. Así, se plantea el grupo focal como fuente de información cualitativa para profundizar en el discurso del profesorado en relación a las temáticas que se consideran significativas tras el vaciado de la información y análisis del cuestionario en forma de escala Likert.

En la mayoría de las investigaciones, cuando se evalúan actitudes y opiniones, se suele utilizar la escala de Likert. Su aplicación ha tenido un crecimiento exponencial a lo largo de los años y en la actualidad, continúa siendo la escala preferida de casi todos los investigadores.

El grupo focal es una técnica cualitativa de recopilación de tipo conversacional, eficaz para propiciar la exploración de un tema a partir de la interacción entre los participantes, en la cual el moderador, desempeña un papel mucho más directivo que le permite controlar hasta cierto punto la conversación y sus temas, disminuyendo la incertidumbre.

El grupo focal es una técnica muy completa puesto que parte de la observación y de las entrevistas individuales que se prestan a esa interacción con otros sujetos. Sirve ante todo

para la exploración de los conocimientos, prácticas y opiniones en un ambiente social, examinando además las causas de los mismos; es una herramienta de gran utilidad debido a su flexibilidad, resultados rápidos y relativos bajos costos, una vez que se ha determinado el tema y se guía al grupo eficazmente.

CAPÍTULO V:

COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL PROFESORADO DE COMUNICACIÓN SOCIAL. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA PRIMERA ETAPA DEL ESTUDIO EMPÍRICO.

- 5.1 Introducción.**
- 5.2 Instrumento de medida.**
- 5.3 Procedimiento.**
- 5.4 Análisis de los datos.**
 - 5.4.1 Peso porcentual de las competencias en el profesorado.**
 - 5.4.2 Peso porcentual de las competencias en el profesorado según la percepción del estudiantado.**
 - 5.4.3 Peso porcentual de las competencias en el profesorado según la percepción de los empleadores.**
 - 5.4.4 Análisis de las tres fuentes de datos.**
 - 5.4.5 Competencias fuertes y débiles obtenidas.**
- 5.5 Conclusiones del capítulo.**

CAPÍTULO V: COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL PROFESORADO DE COMUNICACIÓN SOCIAL. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA PRIMERA ETAPA DEL ESTUDIO EMPÍRICO.

5.1 Introducción:

Teniendo en cuenta que una educación basada en competencias supone cambios en la planificación, metodología, sistemas de evaluación, sistema de tutorías y apoyo a los estudiantes, que resulta difícil imaginar sin una adecuada formación docente, la siguiente propuesta persigue determinar las competencias profesionales que posee el profesorado de la carrera de Comunicación Social. En igual sentido, determinar la percepción que tienen alumnos y empleadores sobre las competencias profesionales que posee el profesorado perteneciente a la carrera de carreras.

5.2 Instrumento de medida:

El instrumento utilizado para la obtención de información ha sido un cuestionario en forma de escala Likert con cuatro opciones de respuesta (nunca, casi nunca, casi siempre, siempre). Esta escala presentaba un listado de competencias generales, 31 en total, extraída de la bibliografía consultada sobre las competencias en la carrera de Comunicación social.

5.3 Procedimiento:

Finalizando el curso 2006-2007, en el período de examen, se realizó la recogida de datos, se contó con la totalidad del profesorado implicado en la formación de los futuros licenciados en Comunicación Social. El instrumento elaborado fue entregado en mano a cada uno de los profesores. Para la obtención de la información del alumnado se partió del criterio de realizar la recogida de datos al finalizar el curso, que coincidió, igualmente, con la etapa de exámenes; cuestión esta que permitió atrapar una visión más general de las asignaturas vencidas por los estudiantes. Se tuvo la oportunidad de muestrear a todas las fuentes de ingreso (empleadores) de la carrera, en igual período que el resto de la muestra. Se obtuvieron 60 instrumentos de estudiantes, 17 de profesores y 8 de empleadores.

Con la información obtenida se realizó una base de datos en el programa estadístico SSPS 11.0, se efectuó un análisis porcentual de los resultados alcanzados, se aplicó la prueba H de Kruskal-Wallis para muestras independientes, siguiendo la estrategia de triangulación de fuentes de datos (tomada de la clasificación dada por Denzin, 1989) que considera el uso de múltiples fuentes de datos para obtener diversas visiones acerca de un tópico para el propósito de validación.

5.4 Análisis de los datos:

Zabalza (2005a), denomina las competencias en instrumentales (se centran en las herramientas de aprendizajes), sistémicas (relacionadas con la visión de conjunto) e

interpersonales (relaciones sociales con los demás), clasificación que se asume para una mejor comprensión de los resultados presentados.

5.4.1 Peso porcentual de las competencias en el profesorado:

El análisis de la identificación de competencias profesionales que posee el profesorado de la carrera de Comunicación Social es el siguiente:

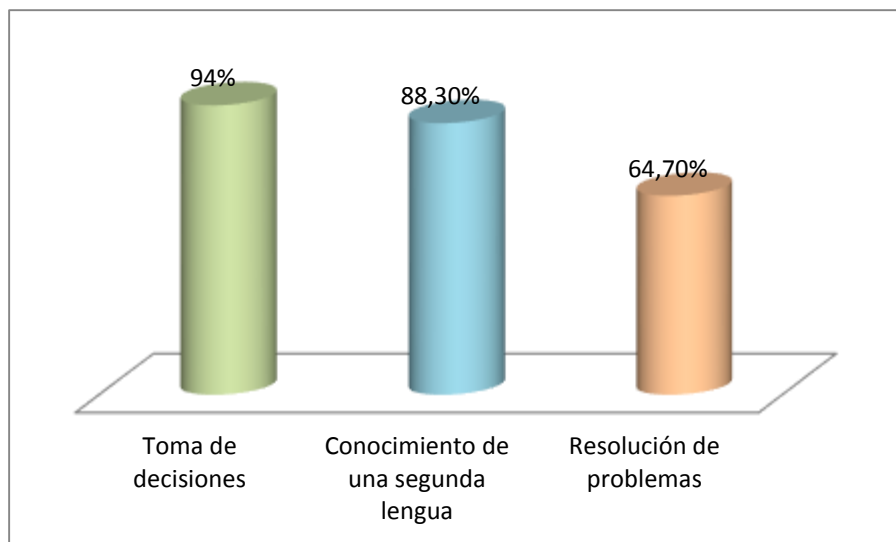
Tabla 12. Porcentaje obtenido en cada una de las Competencias Instrumentales.

Competencias Instrumentales	Nunca	Casi Nunca	Casi Siempre	Siempre
Capacidad de análisis y síntesis	0	0	76,5	23,53
Capacidad de organizar y planificar	0	0	70,6	29,41
Conocimientos generales básicos	0	0	76,5	23,53
Solidez en los conocimientos básicos de la profesión	0	0	0	100
Comunicación oral y escrita en la lengua nativa	0	0	5,88	94,12
Conocimiento de una segunda lengua	11,8	76,5	11,8	0
Habilidades elementales en informática	5,9	0	88,2	5,882
Habilidades para recuperar y analizar información desde diferentes fuentes	0	0	88,2	11,76
Resolución de problemas	0	64,7	11,8	23,53

Toma de decisiones	29.4	64.7	5,88	0
---------------------------	-------------	-------------	------	---

Se puede apreciar en la tabla que si se suman las opciones de “casi siempre” y “siempre”, en seis de las competencias presentadas se obtienen porcentajes del 100%, estas son: *Capacidad de análisis y síntesis* (100%), *Capacidad de organizar y planificar* (100%), *Conocimientos generales básicos* (100%), *Solidez en los conocimientos básicos de la profesión* (100%), *Comunicación oral y escrita en la lengua nativa* (100%) y *Habilidades para recuperar y analizar información desde diferentes fuentes* (100%); el 94% se obtiene en *Habilidades elementales en informática*, lo que significa que el 70% de los datos se sitúan en estos ítems. Si, de igual manera, se suman las categorías “nunca” y “casi nunca” la competencia *Conocimiento de una segunda lengua* alcanza un 88.3%; *Resolución de problemas* un 64.7% y *Toma de decisiones* un 94.1%. Es decir, que las competencias instrumentales más deterioradas en el profesorado serían en este orden: toma de decisiones, conocimiento de una segunda lengua y resolución de problemas (Gráfico 1).

Gráfico 1. Competencias instrumentales débiles en el profesorado.



Tabla

13.

Porcentaje obtenido en cada una de las Competencias Sistémicas.

Competencias Sistémicas	Nunca	Casi Nunca	Casi Siempre	Siempre
Capacidad para aplicar la teoría a la práctica	0	64,7	0	35,29
Capacidad para un compromiso con la calidad ambiental	0	0	82,4	17,65
Habilidades de investigación	0	0	17,6	82,35
Capacidad de aprender	0	0	64,7	35,29
Capacidad de adaptación a nuevas situaciones	0	0	64,7	35,29
Capacidad de generar nuevas ideas (creatividad)	0	0	5,88	94,12
Liderazgo	0	64,7	5,88	29,41
Comprensión de culturas y costumbres		0	11,8	88,24

de otros países	0			
Habilidad para trabajar de forma autónoma	0	0	82,4	17,65
Planificar y dirigir	0	5,9	82,4	11,76
Iniciativa y espíritu emprendedor	0	0	11,8	88,24
Inquietud por la calidad	0	0	5,88	94,12
Inquietud por el éxito	0	0	70,6	29,41

Los resultados presentados en esta tabla indican que sólo dos competencias de las trece competencias sistémicas, alcanzan porcentajes altos en la opción “casi nunca”; estas son: *Capacidad para aplicar la teoría a la práctica* y *Liderazgo* ambas con 64.7%; es decir estas serían las competencias sistémicas débiles en el profesorado (Gráfico 2). Las otras diez obtienen con la suma de las alternativas “casi siempre” y “siempre” el 100%; las mismas son: *Capacidad para un compromiso con la calidad ambiental*, *Habilidades de investigación*, *Capacidad de aprender*, *Capacidad de adaptación a nuevas situaciones*, *Capacidad para generar nuevas ideas*, *Compresión de culturas y costumbres de otros países*, *Habilidad para trabajar de forma autónoma*, *Iniciativa y espíritu emprendedor*, *Inquietud por la calidad* e *Inquietud por el éxito*; en estas mismas categorías la competencia *Planificar y dirigir* logra el 94.2%; lo que también se traduce en que el 84.6% de los resultados de las 13 competencias se ubican en estas categorías de respuestas.

Gráfico 2. Competencias sistémicas débiles en el profesorado.

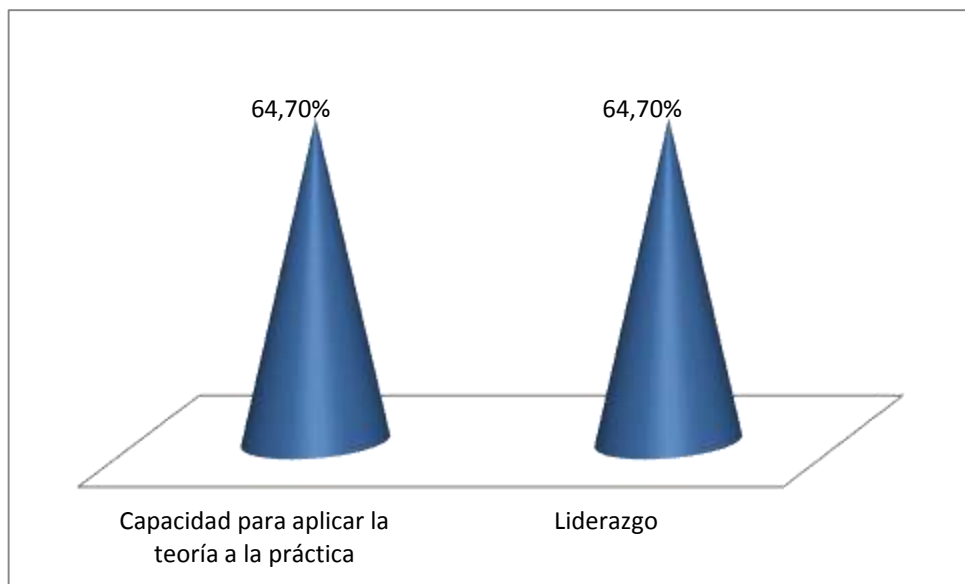


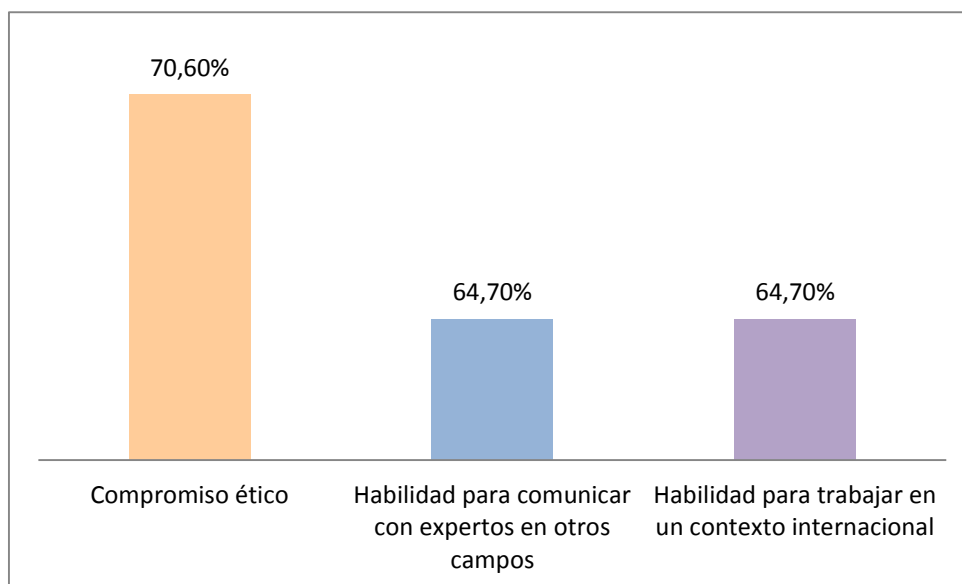
Tabla 14. Porcentaje obtenido en cada una de las Competencias Interpersonales.

Competencias Interpersonales	Nunca	Casi Nunca	Casi Siempre	Siempre
Capacidad de crítica y autocrítica	11,8	5,9	64,7	17,65
Trabajo en equipo	0	0	76,5	23,53
Habilidades en las relaciones interpersonales	0	0	11,8	88,24
Habilidades para trabajar en un equipo interdisciplinario	0	0	82,4	17,65
Habilidad para comunicar con expertos en otros campos	64,7	0	17,6	17,65
Habilidad para trabajar en un contexto internacional	64,7	0	17,6	17,65

Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad	0	0	76,5	23,53
Compromiso ético	0	70,6	11,8	17,65

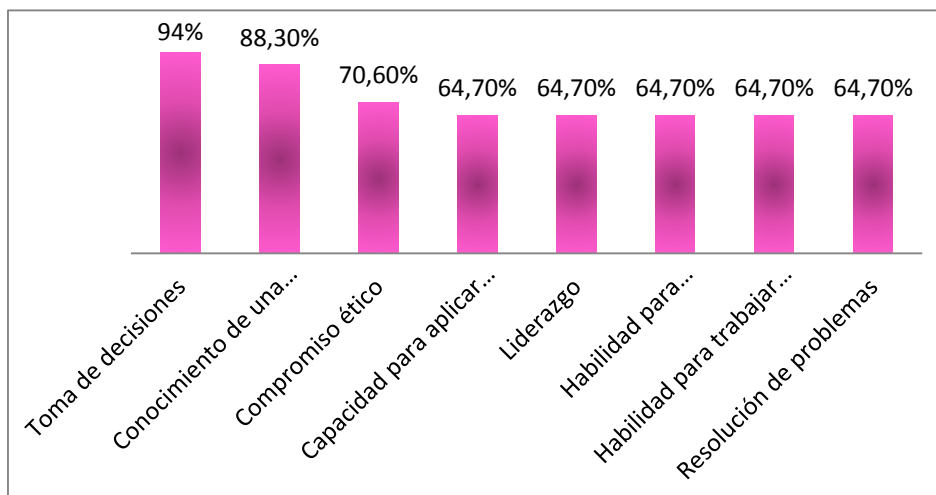
Los porcentajes más altos en las opciones “nunca” y “casi nunca” en esta tabla se muestran en las competencias: *Habilidad para comunicar con expertos en otros campos* (64.7%), *Habilidad para trabajar en un contexto internacional* (64.7%) y *Compromiso ético* con el significativo valor de 70.6%. Las restantes competencias obtienen valores entre el 82% y el 100% en las opciones “siempre” y “casi siempre”, *Capacidad de crítica y autocrítica* (82.3%), *Trabajo en equipo* (100%), *Habilidades en las relaciones interpersonales* (100%), *Habilidades para trabajar en un equipo multidisciplinario* (100%) y *Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad* (100%), lo que representa el 62% de los resultados de las 8 competencias medidas. Las competencias interpersonales deterioradas son en este orden: *Compromiso ético* y en la misma posición *Habilidad para comunicar con expertos en otros campos* y *Habilidad para trabajar en un contexto internacional* (Gráfico 3).

Gráfico 3. Competencias interpersonales débiles en el profesorado.



Una visión general de las 31 competencias arroja el siguiente análisis: 8 de ellas alcanzan porcentajes altos con la suma de las opciones “nunca” y “casi nunca”, lo que representa el 26% de las competencias (Gráfico 4); *Resolución de problemas, Capacidad para aplicar la teoría a la práctica, Liderazgo, Habilidad para comunicar con expertos en otros campos, Habilidad para trabajar en un contexto internacional* obtienen los mismos resultados (64,7%), en igual sentido los peores valores lo consiguen *Toma de decisiones* con 94.1%, *Conocimiento de una segunda lengua* (88.3%) y *Compromiso ético* con 70.6%; el 74% de las 31 competencias logran montos entre el 82% y el 100% en las opciones “siempre” y “casi siempre”; 22 competencias ganan el 100% y *Solidez en los conocimientos básicos de la profesión* obtiene (la única), el 100% en la categoría “siempre”. De los grupos de competencias (Instrumentales, Sistémicas e Interpersonales), el más deteriorado es el que hace referencia a las Interpersonales porque el 37,5% de los resultados se sitúan en los ítems “nunca” y “casi nunca” y el grupo de competencias que más identifica el profesorado que posee son las Sistémicas porque el 84.6% de los valores se ubican en las categorías “casi siempre” y “siempre”.

Gráfico 4. Competencias débiles en el profesorado de Comunicación Social de Ciego de Ávila.



Con los cambios que está imponiendo la sociedad no se imagina una formación general sin estas competencias, las cuales constituyen parte del quehacer diario de estos profesionales.

Los resultados logrados parecen indicar que las competencias instrumentales, sistémicas e interpersonales en el profesorado de la carrera de Comunicación Social son buenas.

5.4.2 Peso porcentual de las competencias en el profesorado según la percepción del estudiantado:

Por otra parte, la percepción que tiene el alumnado de la carrera de Comunicación Social sobre las competencias profesionales que posee el profesorado es como sigue:

Tabla 15. Porcentaje obtenido en cada una de las Competencias Instrumentales.

Competencias Instrumentales	Nunca	Casi	Casi	Siempre
-----------------------------	-------	------	------	---------

		Nunca	Siempre	
Capacidad de análisis y síntesis	10	30,0	43,3	16,7
Capacidad de organizar y planificar	3,3	16,7	56,7	23,3
Conocimientos generales básicos	3,3	26,7	50,0	20,0
Solidez en los conocimientos básicos de la profesión	3,3	13,3	56,7	26,7
Comunicación oral y escrita en la lengua nativa	6,7	13,3	40,0	40,0
Conocimiento de una segunda lengua	6,7	13,3	40,0	40,0
Habilidades elementales en informática	16,7	26,7	30,0	26,7
Habilidades para recuperar y analizar información desde diferentes fuentes	16,7	26,7	30,0	26,7
Resolución de problemas	6,7	26,7	50,0	16,7
Toma de decisiones	3,3	26,7	46,7	23,3

Los resultados de la tabla advierten que la competencia que más identifica el alumnado en el profesorado es la *Solidez en los conocimientos básicos de la profesión* con 83,4% si se suman las opciones “casi siempre” y “siempre”, seguido con un 80% las competencias *Capacidad de organizar y planificar*, *Comunicación oral y escrita en la lengua nativa* y *Conocimiento de una segunda lengua*. Los peores resultados lo obtienen *Habilidades elementales en informática* y *Habilidades para recuperar y analizar información desde diferentes fuentes* con 43,4% ambas con la suma de las alternativas “nunca” y “casi nunca”; éstas serían las competencias instrumentales débiles en el profesorado percibidas por el

alumnado (Gráfico 5). El resto alcanza entre el 60% y el 70% en los ítems “casi siempre” y “siempre”: *Capacidad de análisis y síntesis* (60%), *Conocimientos generales básicos* (70%), *Resolución de problemas* (66,7%) y *Toma de decisiones* (70%). Ninguna de las competencias alcanza porcentajes entre el 84% y el 100%.

Gráfico 5. Competencias instrumentales débiles en el profesorado percibidas por el estudiantado.

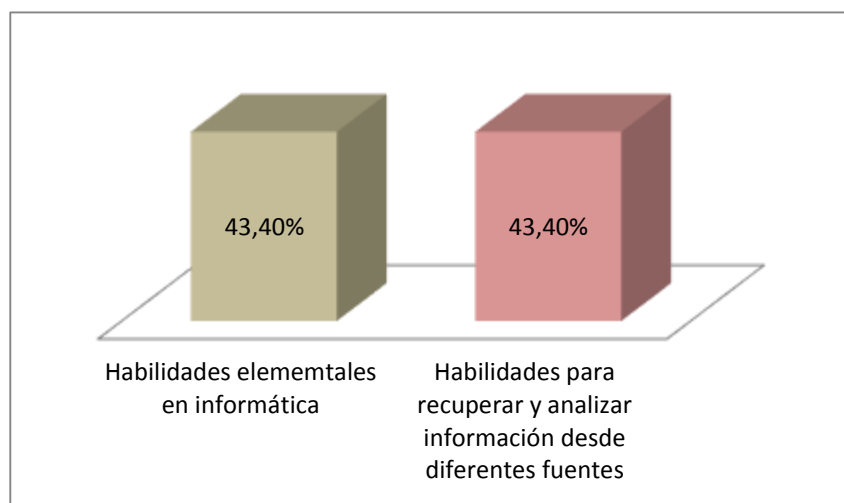


Tabla 16. Porcentaje obtenido en cada una de las Competencias Sistémicas.

Competencias Sistémicas	Nunca	Casi Nunca	Casi Siempre	Siempre
Capacidad para aplicar la teoría a la práctica	6,7	30,0	40	23,3
Capacidad para un compromiso con la calidad ambiental	3,3	26,7	40	30,0
Habilidades de investigación	6,7	20,0	53,33	20,0
Capacidad de aprender	3,3	10,0	53,3	33,3
Capacidad de adaptación a nuevas situaciones	6,7	26,7	33,33	33,3
Capacidad de generar nuevas ideas (creatividad)	6,7	26,7	33,3	33,3

Liderazgo	13,3	23,3	46,7	16,7
Comprensión de culturas y costumbres de otros países	6,7	26,7	33,3	33,3
Habilidad para trabajar de forma autónoma	10,0	36,7	20	33,3
Planificar y dirigir	6,7	20,0	40	33,3
Iniciativa y espíritu emprendedor	6,7	36,7	16,7	40,0
Inquietud por la calidad	3,3	6,7	40	50,0
Inquietud por el éxito	6,7	0,0	23,3	70,0

La tabla muestra que todas las competencias logran más del 50% hasta el 93.3% en las opciones “casi siempre” y “siempre”, ninguna obtiene el 100%, las puntuaciones más altas se alcanzan en las competencias *Capacidad de aprender* (86,6%), *Inquietud por la calidad* (90%) e *Inquietud por el éxito* (93,3%). Los valores más significativos a considerar por su aproximación al 50% en las categorías “nunca” o “casi nunca” se alcanzan en las competencias *Habilidad para trabajar de forma autónoma* (46.7%) e *Iniciativa y espíritu emprendedor* (43,4%), constituyendo las competencias sistémicas débiles en el profesorado percibidas por el estudiantado (Gráfico 6).

Gráfico 6. Competencias sistémicas débiles en el profesorado percibidas por el estudiantado.

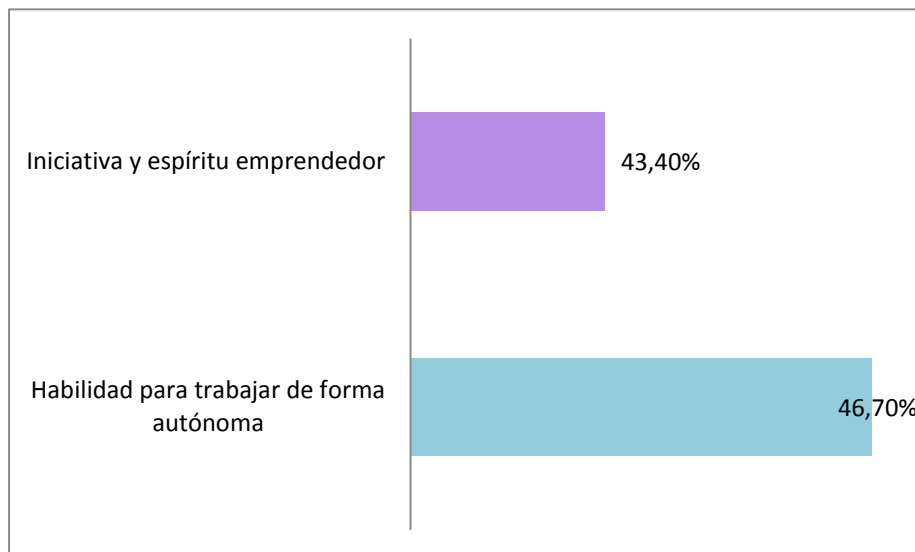
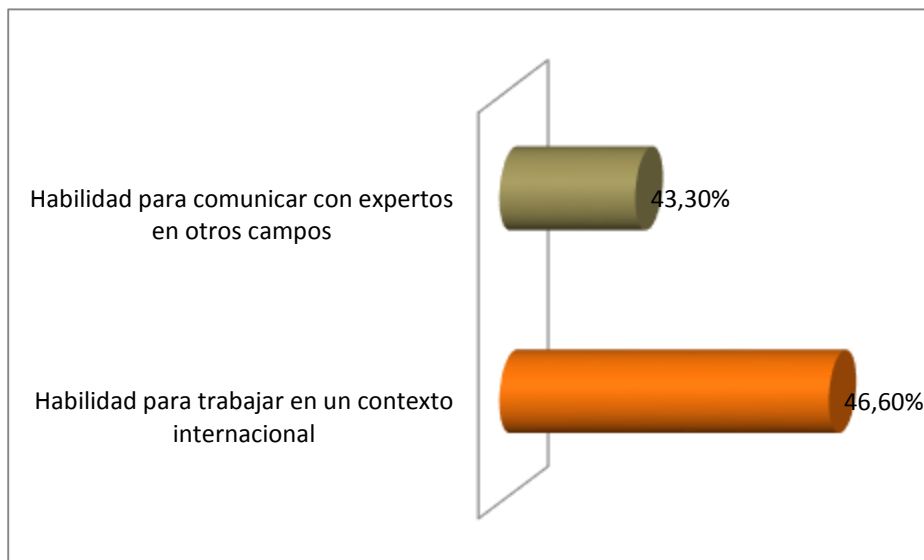


Tabla 17. Porcentaje obtenido en cada una de las Competencias Interpersonales.

Competencias Interpersonales	Nunca	Casi Nunca	Casi Siempre	Siempre
Capacidad de crítica y autocrítica	3,3	13,3	43,3	40
Trabajo en equipo	3,3	26,7	33,3	36,7
Habilidades en las relaciones interpersonales	6,7	10,0	43,3	40
Habilidades para trabajar en un equipo interdisciplinario	3,3	16,7	43,3	36,7
Habilidad para comunicar con expertos en otros campos	23,3	20,0	40	16,7
Habilidad para trabajar en un contexto	23,3	23,3	30	23,3

internacional				
Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad	16,7	16,7	36,7	30
Compromiso ético	13,3	23,3	33,3	30

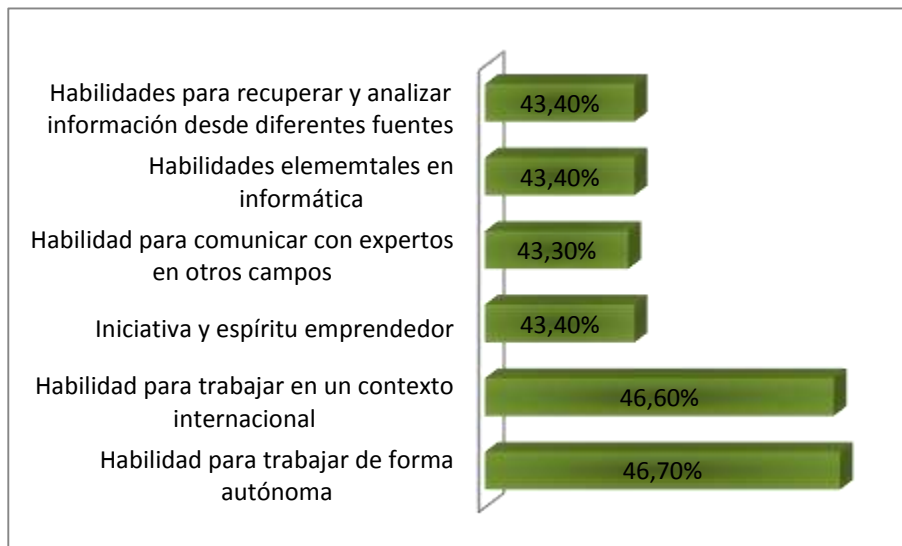
Los resultados presentados en la tabla indican valores muy similares a la anterior, ninguna competencia alcanza el 100% y las 8 logran más del 50% hasta el 83% en los ítems “casi siempre” y “siempre”; puntuaciones altas se logran en *Capacidad de crítica y autocrítica* (83,3%) y *Habilidades para trabajar en un equipo interdisciplinario* (80%). El 46.6% “nunca” o “casi nunca” identifica la competencia *Habilidad para trabajar en un contexto internacional* y el 43,3% la competencia *Habilidad para comunicar con expertos en otros campos*, las cuales resultaron las competencias interpersonales débiles en el profesorado obtenidas de la percepción del estudiantado (Gráfico 7).

Gráfico 7. Competencias interpersonales débiles en el profesorado percibidas por el estudiantado.

Resumiendo los resultados de las tres tablas anteriores, se puede afirmar que las 31 competencias obtuvieron valores mayores del 50% hasta el 93%, ninguna alcanzó el 100% con la suma de los ítems “casi siempre” y “siempre”; las mejores puntuaciones se logran en las competencias *Solidez en los conocimientos básicos de la profesión* con 83,4%, *Capacidad de organizar y planificar* (80%), *Comunicación oral y escrita en la lengua nativa* (80%), *Conocimiento de una segunda lengua* (80%), *Capacidad de aprender* (86,6%), *Inquietud por la calidad* (90%), *Inquietud por el éxito* (93,3%), *Capacidad de crítica y autocrítica* (83,3%) y *Habilidades para trabajar en un equipo interdisciplinario* (80%); las calificaciones más altas se hallan en el grupo de las competencias Sistémicas y el mayor número de las calificaciones altas se sitúan en el grupo de las competencias Instrumentales; sólo 6 (dos en cada grupo de competencias) obtienen valores cerca del 50% en los indicadores “nunca” o “casi nunca”, estas son: *Habilidades elementales en informática* (43,4%), *Habilidades para recuperar y analizar información desde diferentes*

fuentes (43,4%), *Habilidad para trabajar de forma autónoma* (46,7%), *Iniciativa y espíritu emprendedor* (43,4%), *Habilidad para trabajar en un contexto internacional* (46,6%) y *Habilidad para comunicar con expertos en otros campos* (43,3%), las cuales serían las competencias débiles en el profesorado percibidas por el estudiantado (Gráfico 8). Ello indica que el estudiantado percibe que el profesorado posee competencias instrumentales, sistémicas e interpersonales, a pesar de que los datos están más distribuidos en las cuatros categorías de respuestas y no se alcanza el 100% en ninguna.

Gráfico 8. Competencias débiles en el profesorado percibidas por el estudiantado de



Comunicación Social de Ciego de Ávila.

5.4.3 Peso porcentual de las competencias en el profesorado según la percepción de los empleadores:

Se presentan los datos alcanzados en el análisis de la percepción que tienen los empleadores de las competencias profesionales que posee el profesorado de Comunicación Social.

Tabla 18. Porcentaje obtenido en cada una de las Competencias Instrumentales.

Competencias Instrumentales	Nunca	Casi Nunca	Casi Siempre	Siempre
Capacidad de análisis y síntesis	0	25.0	50.0	25.0
Capacidad de organizar y planificar	0	0	75.0	25.0
Conocimientos generales básicos	0	0	50.0	50.0
Solidez en los conocimientos básicos de la profesión	0	25.0	50.0	25.0
Comunicación oral y escrita en la lengua nativa	0	25.0	50.0	25.0
Conocimiento de una segunda lengua	25.0	50.0	0	25.0
Habilidades elementales en informática	25.0	0	50.0	25.0
Habilidades para recuperar y analizar información desde diferentes fuentes	25.0	0	50.0	25.0
Resolución de problemas	0	25,0	50.0	25.0
Toma de decisiones	0	0	75.0	25.0

La tabla muestra que 9 de las 10 competencias obtienen valores entre el 75% y el 100% si se suman “casi siempre” y “siempre”, el 100% se logra en *Capacidad de organizar y planificar*, *Conocimientos generales básicos* y *Toma de decisiones*, los empleadores aprecian que la competencia que no poseen es el *Conocimiento de una segunda lengua*, porque alcanza como valor el 75% con la suma de “nunca” o “casi nunca”, la cual es la competencia instrumental débil del profesorado percibida por los empleadores.

Tabla 19. Porcentaje obtenido en cada una de las Competencias Sistémicas.

Competencias Sistémicas	Nunca	Casi Nunca	Casi Siempre	Siempre
Capacidad para aplicar la teoría a la práctica	0	0	50,0	50,0
Capacidad para un compromiso con la calidad ambiental	0	25,0	75,0	0
Habilidades de investigación	0	0	75,0	25,0
Capacidad de aprender	0	0	50,0	50,0
Capacidad de adaptación a nuevas situaciones	0	0	50,0	50,0
Capacidad de generar nuevas ideas (creatividad)	0	0	50,0	50,0
Liderazgo	0	0	50,0	50,0
Comprensión de culturas y costumbres de otros países	0	50,0	25,0	25,0

Habilidad para trabajar de forma autónoma	0	0	100	0
Planificar y dirigir	0	0	75,0	25,0
Iniciativa y espíritu emprendedor	0	0	50,0	50,0
Inquietud por la calidad	0	25,0	50,0	25,0
Inquietud por el éxito	25,0	0	75,0	0

Los resultados de las competencias sistémicas indican que los empleadores aprecian que el profesorado posee las 13 competencias, todas alcanzan del 50% al 100% en valor, 9 consiguen el 100% con la suma de “casi siempre” y “siempre”, la competencia *Habilidad para trabajar de forma autónoma* logra el 100% en el ítem “casi siempre”, sólo *Comprensión de culturas y costumbres de otros países* adquiere el 50% en el ítem “casi nunca”, ésta es la competencia sistémica débil percibida por los empleadores.

Tabla 20. Porcentaje obtenido en cada una de las Competencias Interpersonales.

Competencias Interpersonales	Nunca	Casi Nunca	Casi Siempre	Siempre
Capacidad de crítica y autocrítica	0	0	50,0	50,0
Trabajo en equipo	0	0	50,0	50,0
Habilidades en las relaciones interpersonales	0	0	50,0	50,0
Habilidades para trabajar en un equipo interdisciplinario	0	25,0	50,0	25,0

Habilidad para comunicar con expertos en otros campos	0	25,0	75,0	0
Habilidad para trabajar en un contexto internacional	25,0	50,0	25,0	0
Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad	0	0	75,0	25,0
Compromiso ético	0	0	25,0	75,0

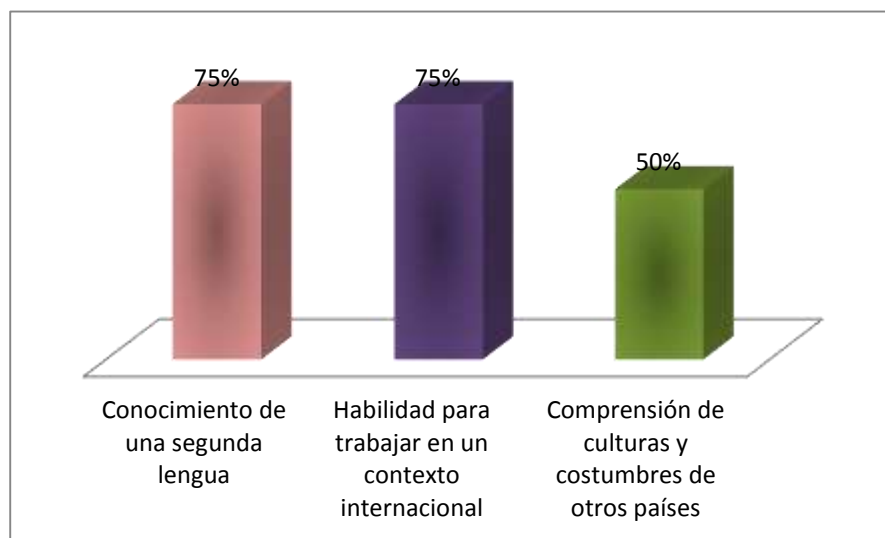
Los porcentajes más altos en la tabla se advierten en los ítems “casi siempre” y “siempre”, donde 7 competencias de 8 ganan del 75% al 100%. *Capacidad de crítica y autocrítica, Trabajo en equipo, Habilidades en las relaciones interpersonales, Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad y Compromiso ético* logran el 100% con la suma de “casi siempre” y “siempre”, la competencia *Habilidad para comunicar con expertos en otros campos* obtiene el 75% en los indicadores “nunca” o “casi nunca”, los empleadores evalúan que la misma no la tienen, por lo que es la competencia interpersonal débil en el profesorado percibida por los empleadores.

La síntesis de las tres últimas tablas analizadas advierte que el 93,5% de los datos se encuentran en las opciones de respuestas “casi siempre” y “siempre”, es decir 29 competencias alcanzan valores entre el 75% y el 100%, 17 obtienen el 100%: *Capacidad de organizar y planificar, Conocimientos generales básicos, Toma de decisiones, Capacidad para aplicar la teoría a la práctica, Habilidades de investigador, Capacidad de aprender, Capacidad de adaptación a nuevas situaciones, Capacidad de generar nuevas ideas,*

Liderazgo, Habilidad para trabajar de forma autónoma, Planificar y dirigir, Iniciativa y espíritu emprendedor, Capacidad de crítica y autocrítica, Trabajo en equipo, Habilidades en las relaciones interpersonales, Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad y Compromiso ético.

El mayor número de estos porcentajes se localizan en el grupo de competencias Sistémicas; las competencias más deterioradas son: *Conocimiento de una segunda lengua (75%), Comprensión de culturas y costumbres de otros países (50%) y Habilidad para trabajar en un contexto internacional (75%)*, competencias débiles en el profesorado percibidas por los empleadores (Gráfico 9). Por todo lo anterior se puede afirmar que los empleadores perciben que el profesorado posee competencias instrumentales, sistémicas e interpersonales.

Gráfico 9. Competencias débiles en el profesorado percibidas por los empleadores.



5.4.4 Análisis de las tres fuentes de datos:

La tabla siguiente muestra la media de respuestas obtenida en cada unidad de estudio (estudiantado, profesorado, empleadores) por tipo de competencias (instrumentales, sistémicas, interpersonales). La misma indica que las respuestas se concentran, para los tres grupos de estudio y en los tres tipos de competencias, en el ítem “casi siempre”; sin embargo, el análisis realizado de las tablas anteriores evidencia que las competencias seleccionadas como carentes o existentes no son las mismas en el estudiantado, profesorado y empleadores.

Tabla 21. Media de las respuestas obtenida en cada grupo de muestra por tipo de competencia.

	Nunca	Casi Nunca	Casi Siempre	Siempre
Instrumentales				
Estudiantado	4,6	13,2	26,6	15,6
Profesorado	0,8	3,5	7,4	5,3
Empleadores	0,6	1,2	4	2,2
Sistémicas				
Estudiantado	4	13,4	21,8	20,8
Profesorado	0	1,8	6,6	8,6
Empleadores	0,15	0,62	4,8	2,5
Interpersonales				

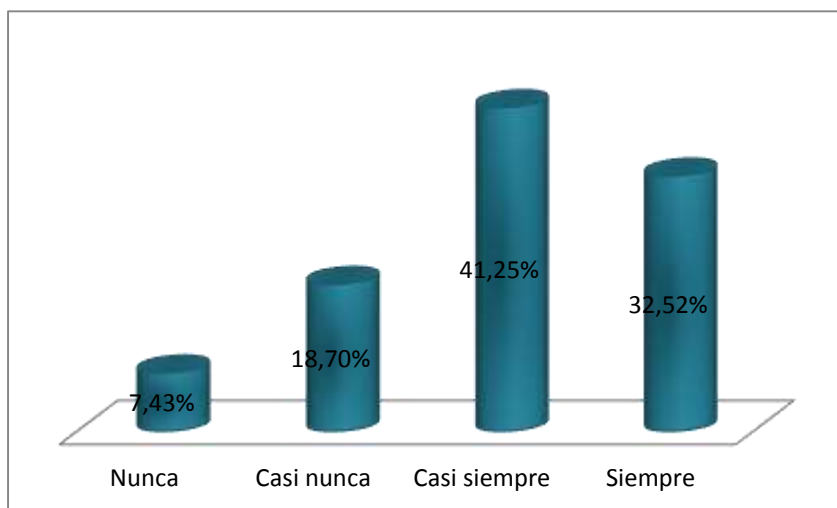
Estudiantado	7	11,3	22,8	19
Profesorado	3	1,6	7,6	4,8
Empleadores	0,25	1	4	2,7
Total				
Estudiantado	5	12,8	23,6	18,6
Profesorado	1	2,3	7,13	6,5
Empleadores	0,3	0,9	4,32	2,5

Se presenta una tabla que señala el peso porcentual de la muestra total (suma de todas las unidades de estudio, 85 personas) en cada categoría de respuesta. Se aprecia que el mayor valor se obtiene en el ítem “casi siempre” con 41,25% de respuestas y el menor en “nunca” con 7,43%; es decir, el 73,77% de las respuestas se ubican en las opciones “casi siempre” y “siempre” (Gráfico 10).

Tabla 22. Por ciento que representa la muestra en cada categoría de respuesta.

	Nunca	Casi Nunca	Casi Siempre	Siempre
Por ciento	7,43	18,7	41,25	32,52

Gráfico 10. Por ciento que representa la muestra en cada categoría de respuesta.



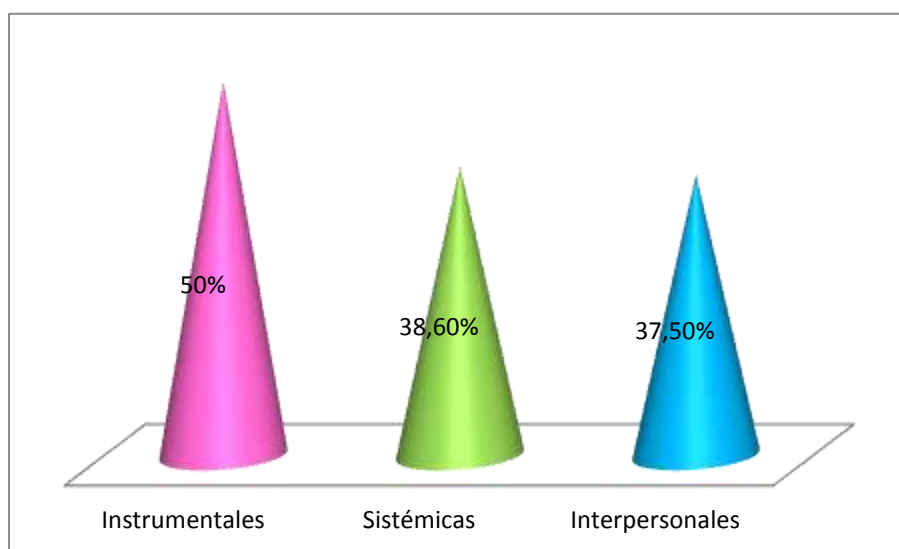
El análisis de las dimensiones de las competencias se representa en la tabla 23, en la cual se muestran las competencias débiles por dimensiones, evidenciando cuales son los apartados igualmente débiles: para este estudio las dimensiones más débiles son las instrumentales y las sistémicas con 5 competencias débiles cada una y la dimensión más fuerte es la interpersonal con 3 competencias débiles, el porcentaje de estas competencias por dimensiones se presenta en el gráfico 13, en el mismo se visualiza una ligera superioridad de la dimensión instrumental sobre la dimensión sistémica, lo que está dado por el número de competencias que hay en cada dimensión.

Tabla 23. Análisis de las dimensiones de las competencias.

Dimensiones	Competencias Débiles
	Conocimiento de una segunda lengua. Habilidades elementales en informática.

<i>Variables relacionadas con las competencias instrumentales.</i>	Habilidades para recuperar y analizar información desde diferentes fuentes. Resolución de problemas. Toma de decisiones.
<i>Variables relacionadas con las competencias sistémicas.</i>	Capacidad para aplicar la teoría a la práctica. Liderazgo. Comprender culturas y costumbres de otros países. Habilidad para trabajar de forma autónoma. Iniciativa y espíritu emprendedor.
<i>Variables relacionadas con las competencias interpersonales.</i>	Habilidad para comunicar con expertos en otros campos. Habilidad para trabajar en un contexto internacional. Compromiso ético.

Gráfico 11. Por ciento que representan las competencias débiles por dimensiones.



Otra interpretación de los resultados se refiere al análisis de la totalidad de las competencias; es decir, son 31 competencias en total, de ellas 13 son competencias débiles, lo que representa el 42%, cifra muy cercana al 50%, por lo que se puede afirmar que de manera general el profesorado posee competencias instrumentales, sistémicas e interpersonales, pero también estos resultados sugieren que casi la mitad de las competencias no las posee el profesorado.

Un examen de la varianza mediante el test de Kruskal-Wallis, permite revelar si una serie de muestras son independientes o no, es decir, si proceden de poblaciones iguales o diferentes. Aquí la hipótesis de nulidad puede ser que las muestras proceden de la misma población o de poblaciones idénticas con respecto a los promedios; mientras que en la hipótesis alterna: existen diferencias estadísticamente significativas entre los promedios de puntajes obtenidos en las competencias en cuanto a los grupos de muestra analizados: profesorado, estudiantado y empleadores. Esta prueba, no paramétrica, posee la ventaja de que es posible comparar muestras de distintos tamaños como sucede en el presente estudio.

Mediante el paquete de programas estadísticos SSPS y con un nivel de significación $\alpha=0.05$, se obtuvo que los resultados en los grupos de muestra (profesorado, estudiantado y empleadores) en cuanto a los promedios de puntajes obtenidos en las competencias resultaron inferiores (0.00) a las probabilidades de error aceptadas (0,05) por lo que se puede rechazar la hipótesis de nulidad. Es posible entonces afirmar que existen diferencias estadísticamente significativas entre las muestras seleccionadas.

5.4.5 Competencias fuertes y débiles obtenidas:

Las competencias fuertes y débiles que posee el profesorado obtenidas del diagnóstico realizado, se muestran en los cuadros siguientes.

Cuadro 3. Competencias fuertes y débiles que posee el profesorado.

COMPETENCIAS FUERTES	COMPETENCIAS DÉBILES
<p><i>Capacidad de análisis y síntesis, Capacidad de organizar y planificar, Conocimientos generales básicos, Solidez en los conocimientos básicos de la profesión, Comunicación oral y escrita en la lengua nativa, Habilidades elementales en informática, Habilidades para recuperar y analizar información desde diferentes fuentes, Capacidad para un compromiso con la calidad ambiental, Habilidades de investigación, Capacidad de aprender, Capacidad de adaptación a nuevas situaciones, Capacidad de generar nuevas ideas, Comprensión de culturas y costumbres</i></p>	<p><i>Resolución de problemas, Capacidad para aplicar la teoría a la práctica, Liderazgo, Habilidad para comunicar con expertos en otros campos, Habilidad para trabajar en un contexto internacional, Toma de decisiones, Conocimiento de una segunda lengua y Compromiso ético</i></p>

<p><i>de otros países, Habilidad para trabajar de forma autónoma, Iniciativa y espíritu emprendedor, Inquietud por la calidad, Inquietud por el éxito, Trabajo en equipo, Habilidades en las relaciones interpersonales, Habilidades para trabajar en un equipo interdisciplinario, Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad.</i></p>	
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Cuadro 4. Competencias fuertes y débiles que percibe el estudiantado.

COMPETENCIAS FUERTES	COMPETENCIAS DÉBILES
<p><i>Solidez en los conocimientos básicos de la profesión, Capacidad de organizar y planificar, Comunicación oral y escrita en la lengua nativa, Conocimiento de una segunda lengua, Capacidad de aprender, Inquietud por la calidad, Inquietud por el éxito, Capacidad de crítica y autocrítica y Habilidades para trabajar en un equipo interdisciplinario.</i></p>	<p><i>Habilidades elementales en informática, Habilidades para recuperar y analizar información desde diferentes fuentes, Habilidad para trabajar de forma autónoma, Iniciativa y espíritu emprendedor, Habilidad para trabajar en un contexto internacional y Habilidad para comunicar con expertos en otros campos.</i></p>

Cuadro 5. Competencias fuertes y débiles que perciben los empleadores.

COMPETENCIAS FUERTES	COMPETENCIAS DÉBILES
<p><i>Capacidad de organizar y planificar, Conocimientos generales básicos, Toma de decisiones, Capacidad para aplicar la teoría a la práctica, Habilidades de investigador, Capacidad de aprender, Capacidad de adaptación a nuevas situaciones, Capacidad de generar nuevas ideas, Liderazgo, Habilidad para trabajar de forma autónoma, Planificar y dirigir, Iniciativa y espíritu emprendedor, Capacidad de crítica y autocrítica, Trabajo en equipo, Habilidades en las relaciones interpersonales, Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad y Compromiso ético.</i></p>	<p><i>Conocimiento de una segunda lengua, Comprensión de culturas y costumbres de otros países y Habilidad para trabajar en un contexto internacional.</i></p>

Cuadro 6. Competencias fuertes y débiles que coinciden en los tres grupos de muestra.

COMPETENCIAS FUERTES	COMPETENCIAS DÉBILES
<p>Capacidad de organizar y planificar y Capacidad de aprender.</p>	<p>Habilidades para trabajar en un contexto internacional.</p>

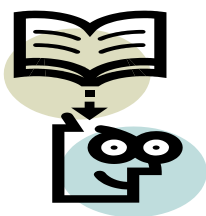
5.5 Conclusiones del capítulo:

El diagnóstico para la identificación de las competencias profesionales en el profesorado de la carrera de Comunicación Social ha permitido arribar a las conclusiones que se mencionan a continuación:

- El contexto educativo donde se desarrolla la carrera de Comunicación Social es poco adecuado en el sentido de la idoneidad del profesorado para poseer competencias profesionales a fin con esta especialidad.
- El estudiantado y los empleadores perciben que casi siempre el profesorado posee las competencias profesionales.
- El profesorado considera que tiene competencias instrumentales e interpersonales casi siempre y las sistémicas siempre.
- Las competencias que el profesorado identifica que no posee son: Toma de decisiones, Resolución de problemas, Conocimiento de una segunda lengua, Capacidad para aplicar la teoría a la práctica, Liderazgo, Habilidad para comunicar con expertos de otros campos, Habilidad para trabajar en un contexto internacional y Compromiso ético.
- El alumnado percibe que el profesorado tiene todas las competencias profesionales, aunque los resultados porcentuales están más dispersos.

- Los empleadores advierten que el profesorado no tiene: Habilidad para trabajar en un contexto internacional, Conocimiento de una segunda lengua y Comprensión de culturas y costumbres de otros países.
- Existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de muestra analizados.

De las conclusiones presentadas se deriva la continuidad de la investigación en materia de propuestas de plan de mejora del profesorado que se desempeña como docente de la carrera de Comunicación Social; para guiar y perfeccionar su actuación en la práctica educativa y en consecuencia la formación de un estudiantado integral y competente en su entorno sociolaboral.



CAPÍTULO VI:

PERFIL DE COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL PROFESORADO. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA SEGUNDA ETAPA DEL ESTUDIO EMPÍRICO.

- 6.1 Introducción.**
- 6.2 Procedimiento.**
 - 6.2.1 El objetivo.**
 - 6.2.2 Personas invitadas a los grupos focales.**
 - 6.2.3 Sesión de trabajo.**
 - 6.2.4 Participación por jornada de trabajo.**
- 6.3 Análisis de los contenidos desarrollados en las sesiones de grupos focales.**
- 6.4 Valoración de la experiencia con la herramienta de grupos focales desde la perspectiva del profesorado.**
- 6.5 Perfil de las competencias profesionales del profesorado de la carrera de Comunicación Social de la Universidad Máximo Gómez Báez de la provincia de Ciego de Ávila.**
- 6.6 Conclusiones del capítulo.**

CAPÍTULO VI: PERFIL DE COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL PROFESORADO. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA SEGUNDA ETAPA DEL ESTUDIO EMPÍRICO.

6.1 Introducción:

En las dos últimas décadas ha irrumpido con fuerza en la educación una nueva palabra clave: competencias, los propósitos de muchos programas educativos ya no están definidos en función de objetivos sino de competencias, a las personas se les evalúa para indagar si tienen suficiencia para optar a un título por las competencias que demuestran; competencias es un término globalizado, se utiliza lo mismo en España que en Canadá, en México que en Colombia, Venezuela o Cuba. En muchos países del mundo se ha creado un sistema de formación por competencias; sin embargo, el programa de educación universitaria vigente en Cuba tiene por finalidad desarrollar en los estudiantes habilidades y capacidades fundamentales para su desarrollo posterior.

La finalidad de este capítulo es determinar el perfil de competencias profesionales a formarse en el profesorado de la carrera de Comunicación Social e identificar las causas que originan las competencias débiles obtenidas en el profesorado en la primera parte del estudio empírico, todo ello a partir de la técnica de los grupos focales.

En el capítulo I, del presente informe, se realiza un análisis desde el punto de vista teórico de las competencias profesionales que un docente debe poseer, cuestión esta que se

retoma por la importancia que tiene para el desarrollo del grupo focal, para los efectos de esta investigación la autora se identifica con la propuesta de Zabalza (2005a) sobre las competencias que debe poseer un docente pues su tipificación permite contextualizarla y dimensionarla a las condiciones del estudio, en este sentido Cashin (1996) propone considerar el contexto de la institución, entendido como los propósitos plasmados en su filosofía, misión y visión y Zabalza (2002) las características que definen la gestión académica y administrativa del plan de estudios, tales como: el número de horas asignadas a cada profesor frente a un grupo, la cantidad de asignaturas distintas que enseña, el total de alumnos que atiende, la modalidad de enseñanza (curso de teoría presencial, a distancia, curso de laboratorio, taller, prácticas de campo); asimismo, la cultura institucional que permite apreciar el conjunto de normas y valores compartidos por los miembros de la organización, en particular las relacionadas con el trabajo colegiado y colaborativo por ser elementos claves de la cultura institucional.

Estas son:

- I.- Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- II.- Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares.
- III.- Ofrecer información, explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa).
- IV.- Manejo de las nuevas tecnologías.
- V.- Diseñar la metodología y organizar las actividades.
- VI.- Comunicarse relacionarse con los alumnos.
- VII.- Tutorizar.

VIII.- Evaluar.

IX.- Reflexionar e investigar sobre la enseñanza.

X.- Identificarse con la institución y trabajar en equipo.

Como parte del estudio empírico de la presente investigación, se indagaron cuáles son las competencias profesionales que posee el profesorado de la carrera de Comunicación Social en la Universidad Máximo Gómez Báez de la provincia de Ciego de Ávila, teniendo en cuenta tres fuentes de información, el estudiantado, los empleadores del futuro egresado y el mismo profesorado, está constituyó la primera etapa del estudio empírico. Se arribaron a significativas conclusiones, una de ellas fueron las competencias débiles obtenidas en el profesorado, insumo importante del grupo focal para poder determinar las causas que la originan.

Con la intención de profundizar en el discurso del profesorado ¿por qué no son los mismos docentes quienes identifiquen su propio perfil de competencias profesionales, para su futura formación?, ésta interrogante estableció la segunda etapa del estudio empírico.

Existen elementos fundamentales que justifican este estudio: los programas curriculares en la Universidad Máximo Gómez Báez de la provincia de Ciego de Ávila tienen como propósito desarrollar en los estudiantes habilidades y capacidades fundamentales para su desarrollo posterior, las mismas están formuladas por asignatura y año, el sistema de ingreso a la docencia, remuneración y evaluación se rigen por reglamentos y contratos que la gran mayoría no guardan relación con una gestión de la formación de competencias profesionales; ante estas exigencias surgen diferentes preocupaciones que motiva la

búsqueda de planes de mejoras de los sistemas de capacitación y superación de los docentes, donde la formación se encuentre en correspondencia con los requerimientos de las competencias profesionales que deben asumir para que tenga un desempeño pertinente y se encuentren cualificados en función de un mejoramiento continuo de la calidad educativa.

6.2 Procedimiento:

Son los mismos profesionales quienes deben determinar aquellas competencias profesionales que conforman la esencia de los cargos que ocupan para que estos sean exitosos; así mismo identificar las causas que originan las competencias débiles obtenidas en el profesorado. En este caso se llevaron a cabo tres sesiones de grupos focales los días miércoles 7 de septiembre del 2011 a las 10:00 AM, jueves 8 de septiembre del 2011 a las 10:00 AM y 2:00 PM, en el departamento de Humanidades, de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas de la Universidad Máximo Gómez Báez de la provincia de Ciego de Ávila. Participaron 10 docentes de la carrera de Comunicación Social, motivados por el autoaprendizaje.

El grupo en cada sesión estuvo formado por 10 profesores, una moderadora y una relatora. Además se grabó cada sesión completa en formato de audio. La moderadora era la encargada de presentar el tema a tratar y de formular las preguntas estímulo para que el profesorado participara activamente, además también debía estar atenta a que todos hablaran durante las sesiones. El deber de la relatora era anotar de la forma más literal posible las intervenciones de cada participante, además de reflejar los aspectos más importantes de cada una de las sesiones. Además ésta era la encargada de cumplimentar el

protocolo que se utilizó en todas las sesiones para poder llevar el control correcto de cada grupo.

Se contó con una sala para realizar las sesiones en la que los profesores se distribuyeron en forma de “U”, donde la relatora y la moderadora también se integraban como una parte más del grupo.

Se realizó la transcripción y análisis de los contenidos de las sesiones y establecimiento de categorías. Se realizó un informe con la información de cada grupo, a cargo de las colaboradoras responsables. Se redactó el informe final que recoge la experiencia de todos los grupos focales, realizado por la autora de la tesis de investigación.

La metodología de trabajo asumida para el grupo focal en esta investigación se basó en la experiencia aplicada del profesorado, sus conocimientos y práctica docente constituyeron la principal información aportada.

6.2.1 El objetivo:

Los objetivos que se persiguieron con el grupo focal fueron:

1. Identificar las causas que originan las competencias débiles obtenidas en el profesorado de la carrera de Comunicación Social de la Universidad Máximo Gómez Báez de la provincia Ciego de Ávila.

2. Construir el perfil de competencias profesionales a formarse en el profesorado de la carrera de Comunicación social de la Universidad Máximo Gómez Báez de la provincia Ciego de Ávila.

6.2.2 Personas invitadas a los grupos focales:

Docentes de la carrera de Comunicación Social. De los 10 profesores seleccionados, 6 son mujeres y 4 hombres, el promedio de edad es de 41 años, todos son profesores contratados a tiempo completo, 5 son licenciados, 4 son master y una es doctora, son graduados de diferentes carreras pero en el área de humanidades, aunque existe una formación heterogénea, tienen en común el haber cursado el diplomado de Periodismo, 2 tienen la categoría docente de instructor, 2 de asistentes y 6 de auxiliar, con un promedio de años de experiencia en la docencia universitaria de 9 años, se desempeñan en diferentes cargos: jefe de carrera, coordinador de carrera y jefes de disciplinas.

A los participantes del grupo focal se les invitó a través del correo electrónico y se les hizo un recordatorio por teléfono un día antes de cada sesión.

6.2.3 Sesiones de trabajo:

Presentación del moderador (3 minutos): Se les pidió a los docentes presentes su cooperación y la mayor seriedad posible con el ejercicio que se estaba desarrollando, tratando de ser objetivos en sus comentarios. Se les exhortó a que respetaran las intervenciones de las demás personas, hablando una persona a la vez.

Presentación de los participantes (5 minutos): Cada participante se presentó con su nombre, se aprovechó para resolver las últimas dudas en torno al grupo focal.

Desarrollo de la primera sesión (35 minutos): Se presentó el modelo de competencias profesionales del docente diseñado por Zabalza (2005a), el cual se aplicó en un cuestionario tipo escala Likert a tres fuentes de información (profesorado, estudiantado y empleadores), en el que se diagnosticaron en fuertes y débiles las competencias que posee el profesorado de la carrera de Comunicación Social de la Universidad Máximo Gómez Báez de la provincia de Ciego de Ávila, lo que constituyó la primera etapa del estudio empírico de la investigación y que arrojó como unas de las conclusiones fundamentales que existen diferencias estadísticamente significativas en los resultados obtenidos entre los grupos de muestras analizados.

Se analizó específicamente la conclusión del estudio que establece las competencias débiles obtenidas en el profesorado por cada una de las dimensiones y que se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 24. Competencias débiles por dimensiones.

Dimensiones	Competencias Débiles
<i>Variables relacionadas con las competencias instrumentales.</i>	Conocimiento de una segunda lengua. Habilidades elementales en informática. Habilidades para recuperar y analizar información desde diferentes fuentes. Resolución de problemas. Toma de decisiones.
<i>Variables relacionadas con las competencias sistémicas.</i>	Capacidad para aplicar la teoría a la práctica. Liderazgo. Comprender culturas y costumbres de otros países. Habilidad para trabajar de forma autónoma. Iniciativa y espíritu emprendedor.
<i>Variables relacionadas con las competencias interpersonales.</i>	Habilidad para comunicar con expertos en otros campos. Habilidad para trabajar en un contexto internacional. Compromiso ético.

Se procedió a la descripción de cada competencia débil (Bajos et al., 2003, p. 11-40) en aras de esclarecer su definición para el profesorado y poder trabajar en el grupo de manera pareja.

1. Conocimiento de una segunda lengua:

Las competencias necesarias relacionadas con el conocimiento de una segunda lengua están bien definidas por la ACTFL proficiency guide line y por otras guías similares. Normalmente estas competencias hacen referencia a cuatro habilidades básicas que también se utilizan en la propia lengua

- Comprensión escrita.
- Compresión oral.
- Comunicación oral.
- Comunicación escrita.

La ACTFL especifica distintos niveles de competencia según la tarea de comprensión o comunicación que la persona puede realizar, el contexto o contenido en que el segundo idioma se puede utilizar y la precisión con que la tarea se lleva a cabo.

El cuadro siguiente recoge estos diferentes aspectos:

Cuadro 7. Niveles de competencia según la tarea de comprensión.

NIVEL	TAREA	CONTENIDO	DISCURSO CANTIDAD
Principiante	Listar	Material memorizado	Palabras, frases
Intermedio	Dar información	Contenido personal	Frases Unidades discretas
Avanzado	Describir Narrar Resumir Comparar Dar instrucciones	Hechos concretos del mundo	Párrafos Discurso conectado
Superior	Apoyar o defender una opinión Hipotetizar Persuadir	Abstracto Controvertido Argumental	Discurso extenso y conectado

A estas competencias lingüísticas básicas hay que añadir otras específicas del campo en que se está trabajando como por ejemplo la terminología propia del área, el estilo y formato de los informes en la segunda lengua etc.

Aunque el aprendizaje de un segundo idioma no tiene por qué ser un objetivo específico de la titulación, sí que se debe fomentar su utilización mediante la exposición del profesorado a textos escritos en idiomas diferentes del propio (manuales, artículos, lecturas complementarias etc) y la asistencia a conferencias y coloquios en que participen hablantes de diferentes países y por tanto de diferentes idiomas.

2. Habilidades elementales en informática:

Se enumeran aquellas que un profesor debe conocer:

- Conocimiento práctico y básico de un sistema operativo de frecuente uso.
- Conocimiento práctico de un procesador de textos.
- Conocimiento práctico de una base de datos.
- Conocimiento práctico de una hoja de cálculo.
- Conocimiento y uso de un paquete estadístico.
- Habilidades básicas de consulta de la red informática.

3. Habilidades para recuperar y analizar información desde diferentes fuentes:

La capacidad para gestionar información está formada por un conjunto de habilidades que se organizan en distintas fases:

1. Fase de búsqueda. En esta fase el profesorado necesita estar familiarizado con la estructura y organización de la biblioteca o bibliotecas que va a utilizar. Debe conocer el diferente papel que a la hora de buscar la información juegan los diccionarios, las enciclopedias, las revistas y los libros. Debe conocer las principales bases de datos relacionadas con su disciplina y la forma de consultarlas. También debe conocer las principales páginas en la red relacionadas con sus intereses.

2. Fase de selección. La cantidad de información disponible en la red hace imposible la consulta de la misma en su totalidad. En esta fase del proceso de gestión es muy importante conocer la calidad y la relevancia de la información en relación con los intereses de quien realiza la búsqueda. El uso de los índices de impacto es importante a la hora de valorar la posible calidad de lo publicado en una revista. También lo es el índice de citas de un artículo. Para valorar la relevancia es importante distinguir entre las revistas que publican artículos teóricos y las que se especializan en trabajos de investigación empírica o en artículos de revisión o en aspectos metodológicos. Es importante estar familiarizado con las principales revistas relacionadas con la propia disciplina o con el problema objeto de interés.

3. Fase de almacenamiento. Habilidad para resumir la información relevante en forma de fichas o registros de un ordenador. Capacidad para crear y organizar ficheros con respecto a un tema o para organizar los datos de una investigación científica en una hoja de cálculo.

4. Fase de recuperación de la información para su utilización posterior. Está relacionada con la anterior pues una buena organización permite la creación de claves que permitan la recuperación de toda la información relacionada con un concepto o con un tema determinado.

4. Resolución de problemas:

Una situación se considera un problema cuando inicialmente no está claro el modo de llegar desde la situación actual a la meta. Esta falta de claridad es la que diferencia la capacidad de resolver problemas de otras competencias.

Un problema consta de un estado de inicio, un estado final y un conjunto de operadores o procesos que convierten el estado inicial en el final. En la vida cotidiana los problemas no suelen estar bien definidos, faltan algunos de los componentes o no existe una única forma de resolverlos. Gran parte de las actividades académicas pueden ser concebidas como de resolución de problemas porque incorporan los elementos básicos de un problema. De hecho, a menudo las tareas de planificación o de toma de decisiones se plantean como problemas cuando el objetivo puede alcanzarse por distintas vías.

Para resolver problemas se debe ser capaz de detectar aquellos aspectos que son relevantes y buscar los pasos a seguir para encontrar la solución. En ocasiones el conocimiento y la capacidad lógica y de generalización son los que permiten establecer la secuencia de pasos. En otras, existe un procedimiento que establece directamente los pasos a seguir. Esto ocurre en algunas disciplinas o en campos concretos de conocimiento en los

que se dispone de técnicas particulares que se aplican a ciertos tipos de problema, en estos casos, la competencia de resolución de problemas depende del conocimiento y la capacidad de ejecutar una técnica específica.

La mayoría de los procedimientos que se utilizan no son específicos a contenidos concretos. Ellos se pueden agrupar en dos: los métodos algorítmicos y los métodos heurísticos. Sólo el método algorítmico garantiza que se encontrará la solución, siempre que el problema la tenga. Un algoritmo indica cómo realizar una búsqueda sistemática entre todas las alternativas posibles. Sin embargo, en algunos problemas hay demasiadas condiciones o estados posibles, con lo que no se puede garantizar una solución en un tiempo aceptable. Incluso en problemas más simples, las personas (pero también los expertos) optan por aplicar reglas elementales, los métodos heurísticos, que aunque no garantizan la solución son fáciles y rápidos

.

La habilidad de resolver problemas (Bransford y Stein, 1993) (citado por Bajo et al., 2003) depende de:

- La *representación* del problema (análisis y síntesis). Ser capaz de detectar los elementos relevantes del mismo.
- Establecer o comprender, de modo más o menos preciso, dónde se quiere llegar (cuál es la *meta* buscada).
- Conocer los movimientos u *operaciones* que pueden aplicarse.
- Encontrar un *método* o procedimiento que permita llegar o acercarse a la meta.

- *Ejecutar* la estrategia y verificar los resultados.

En algunos casos para poder resolver el problema hay que establecer submetas o dividir el problema en partes que pueden ser resueltas por separado (hacer de un problema complejo, dos más simples).

Por otra parte, en ocasiones se muestran tendencias o sesgos que dificultan la resolución de ciertos problemas. Por ejemplo, cuando se presenta un problema en una situación en la que ya se ha resuelto otros parecidos, se trata de comprenderlo del mismo modo que antes aplicando el mismo método, lo que, en ocasiones, es un error dificultando así la solución del nuevo problema (fijeza funcional o del método).

Algunos aspectos que deben ser valorados positivamente como signos de desarrollo de esta competencia son:

- El número y variedad de los recursos considerados para la resolución.
- Detectar cuándo un problema es intratable.
- Identificar las limitaciones del procedimiento (heurístico) y sus ventajas.
- Decidir cuándo utilizar un procedimiento heurístico.
- Ser capaces de detectar la estructura de un problema en un dominio concreto e identificar problemas con la misma estructura en otros dominios de conocimiento que podrán ser resueltos del mismo modo.

Los docentes pueden servirse de métodos gráficos que ayudan a explicitar la estructura de los problemas (bien definidos) y del proceso, tales como las representaciones de estado-acción.

5. Toma de decisiones.

Es el proceso empleado al realizar un juicio selectivo consistente en elegir una o varias alternativas de entre un conjunto más amplio. La elección requiere establecer qué es una buena elección (un criterio), definiendo qué características y en qué grado deben de estar presentes en la opción elegida. Además, para poder ordenar las alternativas y elegir la mejor, se necesita tener en cuenta la importancia de las características que posee cada alternativa (Grahnam y Oakhill, 1996) (citado por Bajo et al., 2003).

El éxito de la toma de decisiones depende de que la elección proporcione un resultado óptimo, es decir, que la alternativa elegida contenga el conjunto de características que más se aproxime al criterio. En ocasiones, este criterio puede ser definido explícitamente, mediante un conjunto de características, cada una con un valor de importancia determinado. En dominios de conocimiento concretos se pueden encontrar situaciones en las que están determinadas las características, las alternativas, el criterio y el resultado óptimo (la elección más adecuada).

Lo más importante de la toma de decisiones es el proceso en el que se realiza una valoración de cada alternativa, considerando las características de la misma y su influencia en el resultado final. Las tareas de toma de decisiones difieren también en el número de

alternativas y de características. La complejidad de algunas tareas hace que se necesiten desplegar otras competencias como la organización y la planificación.

El proceso de la toma de decisiones consiste en:

- *Definir el problema:* las alternativas, las características, el criterio y el resultado óptimo (requiere análisis y conocimiento del problema).
- *Atribuir la importancia* de cada alternativa.
- Establecer la *estrategia* para ordenar las opciones en función de su ajuste al criterio (organización y planificación).
- Ejecutar la estrategia de *búsqueda*.

La evaluación, según el tipo de problema, podría dirigirse a cada uno de los aspectos señalados, al ajuste entre la decisión final y el resultado óptimo o hacia el proceso empleado en la consideración de las alternativas. En el último caso, la medida del grado de desarrollo de la competencia general debe evaluar la capacidad de considerar todas las alternativas y de detectar si se intenta establecer un sistema de ponderación de las características.

Las acciones que incorporan la toma de decisiones pueden ser evaluadas utilizando lo que se conoce como *análisis de decisiones*. Consiste en pedir a los docentes, después de realizar la tarea, que den un valor a cada una de las características según la importancia que

creen que tienen para conseguir el objetivo (criterio). Estos resultados se comparan posteriormente con la ponderación que otorgan los expertos a las mismas características.

Las dificultades que puede plantear la toma de decisiones son:

- Las características de la tarea pueden hacer difícil la definición objetiva de los valores de importancia de las características.
- Tendencias o sesgos en el modo de actuar de las personas, tales como: se muestra aversión al riesgo (se da un valor diferente a las características que implican pérdidas y a aquellas que implican ganancias) o se es sensible al modo de presentación de la información que lleva a resultados incorrectos.

En la valoración sobre el grado de adquisición de la competencia que tienen los docentes, como con otras habilidades, podría detectarse si se utilizan estrategias intuitivas más sensibles a error, o si, por el contrario, se utilizan aquellas otras no espontáneas adquiridas por entrenamiento académico que se aproximan al marco normativo de una elección adecuada.

6. Capacidad para aplicar la teoría a la práctica:

Transferencia. La aplicación de los conocimientos adquiridos a la práctica sólo se puede producir si se ponen en marcha procesos de transferencia. La transferencia del conocimiento o de la habilidad adquirida se define como la utilización del conocimiento

adquirido en una situación para realizar una tarea que es novedosa para el individuo. En este contexto significaría aplicar los conocimientos y habilidades adquiridos académicamente a los problemas y situaciones de la vida real. Este tipo de transferencia se conoce con el nombre de transferencia remota ya que implica la capacidad de aplicar conocimiento a tareas y situaciones que difieren bastante de aquellas en que se aprendió el conocimiento (la transferencia cercana se refiere a la aplicación de conocimiento entre tareas muy parecidas entre sí).

Según Vanlehn (1993) (citado por Bajo et al., 2003) para que se produzca transferencia es necesario:

- Detectar la similitud entre la situación real con el conocimiento aprendido.
- Recuperar el conocimiento apropiado (un ejemplo conocido del mismo tipo de problema que plantea la nueva situación) de forma deliberada y espontánea.
- Realizar un proceso de correspondencia entre el nuevo problema y el ejemplo conocido.
- Aplicar el principio para el que se ha establecido la correspondencia.
- Generalizar de forma que el nuevo problema pueda servir de ejemplo.

La transferencia del aprendizaje no es un proceso automático sino que requiere esfuerzo y entrenamiento. La probabilidad de que ocurra transferencia depende de que la persona detecte la similitud entre los ejemplos que conoce y el nuevo problema a resolver. Sin embargo, qué se considera similar depende del grado de experiencia de las personas, ya que

los expertos consideran similares los problemas que se parecen en los principios necesarios para resolverlos.

En general, el que ocurra transferencia depende de que durante el aprendizaje de los ejemplos se extraiga la regla abstracta o el principio estructural que es común a ellos y que después, durante la transferencia, la persona pueda recuperar esta regla y aplicarla al problema nuevo.

7. Liderazgo:

Ser líder consiste en poseer una serie de características, que suelen darse en muy pocos individuos, que hacen a estas personas únicas y peculiares. Sin embargo, dado que el liderazgo implica en general un *proceso de influencia* entre un líder y sus seguidores (lo que realmente caracteriza a los líderes es su capacidad para influir a otros más de lo que ellos mismos son influidos), puede decirse que cualquier persona tiene ciertas dotes de liderazgo y, por tanto, se trata de una competencia general pertinente para los profesores.

Esta capacidad de influencia sobre los demás puede proceder de diferentes fuentes de poder: ocupar cierta posición (poder legítimo), de la habilidad para mediar castigos (poder coercitivo), de la habilidad para proporcionar recompensas o resultados valiosos (poder de recompensa), de la posesión de un conocimiento especializado y valioso (poder de experto), o de la identificación con el líder (poder referente). Una misma persona puede desempeñar una función de liderazgo en virtud de poseer una o varias de estas fuentes de poder.

También resulta obvio que el tipo de liderazgo varía sustancialmente dependiendo de la fuente o fuentes de poder sobre las que se asiente.

Las principales características del liderazgo son:

- *Es un proceso recíproco.* Cualquier aspecto del líder, de los miembros del grupo o del contexto puede influir en cualquier otra variable del sistema y puede, a la vez, ser influido por ella. El punto de vista interactivo presupone que el liderazgo es un proceso dinámico y fluido que implica continuos ajustes entre los tres elementos.
- *Es un proceso transaccional.* La relación líder-miembro del grupo es una forma de intercambio social. Los líderes y los miembros del grupo usan su tiempo y energía como medios de intercambio que les permiten obtener recompensas consideradas valiosas.
- El liderazgo es, con frecuencia, *un proceso transformacional.* Los denominados líderes transformacionales incrementan la motivación, satisfacción y confianza de los miembros del grupo, haciendo que se sientan unidos entre sí y cambiando sus creencias, valores y necesidades.
- El liderazgo es *un proceso cooperativo* de influencia legítima. En los grupos pequeños la persona que influye es, con frecuencia, la persona designada por el grupo como líder. En la mayoría de los casos, el derecho a dirigir o a ejercer el liderazgo se lo conceden al líder de forma voluntaria todos o la mayoría de los miembros del grupo.

- El liderazgo es *un proceso adaptativo* orientado a la consecución de las metas grupales y personales.

Tradicionalmente se han diferenciado dos dimensiones o roles de liderazgo: el liderazgo de tarea y el liderazgo socioemocional. El primero consiste en realizar aquellas conductas que permiten al grupo controlar el ambiente externo y la solución de los problemas que éste plantea. Se trata de participar activamente en las actividades del grupo. Esta función genera una considerable hostilidad entre los miembros del grupo porque les obliga a ajustar su conducta y sus ideas a la realización de la tarea.

Por esta razón, a menudo, en los grupos es necesaria una segunda función: la socioemocional, que asume el rol de reducir las hostilidades entre los miembros, dedicando más atención y respuestas a los sentimientos de los miembros del grupo. Quien desempeña esta función goza de un mayor atractivo para los miembros del grupo e inicia, más a menudo que cualquier otro miembro, conductas socioemocionales positivas e intercambio de información. Estas dos funciones pueden ser desempeñadas por personas distintas o por la misma persona.

Actividades de Tarea y Liderazgo:

- Definir con exactitud el problema a resolver.
- Establecer canales de comunicación entre los miembros del grupo.
- Proporcionar evaluación de los resultados que se están obteniendo.
- Incentivar y motivar los esfuerzos de los miembros del grupo.

- Coordinar las acciones de los miembros del grupo.
- Facilitar la obtención de metas proponiendo soluciones y allanando el camino.

Actividades de Relación y Liderazgo:

- Elevar la moral.
- Aumentar la cohesión del grupo.
- Reducir el conflicto interpersonal.
- Establecer una buena relación con los integrantes del grupo.
- Poner el acento en la preocupación que se tiene por los miembros del grupo.
- Mostrar consideración hacia ellos.

No conviene olvidar que el liderazgo es un fenómeno poderosamente situacional. Frente a la opinión extendida de que el buen líder lo es para siempre y en todas las situaciones, lo más frecuente es que haya buenos líderes para ciertas tareas (o en determinados momentos) que no sirven en otras tareas o momentos. No obstante, a pesar de este matiz, hay varias características que suelen aparecer en los buenos líderes:

- *Carisma.* Los seguidores se identifican y emulan al líder, en quienes este confía, exponiendo su visión y misión. Estos líderes son respetados, tienen poder de referente, tienen un alto nivel y sostienen metas que suponen un reto para sus seguidores.
- *Motivación Inspiracional.* Los líderes con esta característica motivan e inspiran dándole sentido al trabajo, suscitan el espíritu de equipo, transmiten entusiasmo y

optimismo, proponen metas optimistas, se comprometen con ellas y con los seguidores para conseguirlas.

- *Estimulación Intelectual.* Los líderes animan a los seguidores para que se pregunten su modo de hacer las cosas o romper con el pasado. Favorecen los esfuerzos innovadores y creativos y no critican las ideas de los seguidores porque difieran de las suyas.
- *Consideración Individualizada.* Los seguidores son tratados de modo diferente, estableciéndose una relación diádica entre el líder y cada uno de sus seguidores.
- *Recompensa Contingente.* Implica reforzar positivamente la interacción líder-seguidor. Se enfatiza el logro de los objetivos acordados por los seguidores. Se identifican sus necesidades y se unen a las expectativas del líder para lograrlas y recompensarlas si las alcanzan.
- *Dirección por Excepción.* Aquí el líder solo interviene para corregir cuando las cosas van mal.
- *Laissez-faire.* Es el líder que evita intervenir. Las características 6 y 7 no suelen ser atributos valorados en los líderes, aunque se den con cierta frecuencia.

Aunque se piensa que los buenos líderes “nacem, no se hacen”, la mayoría de las capacidades relacionadas con el liderazgo pueden aprenderse. La mejor forma de aprender estas habilidades es ejercitándolas. Algunos medios concretos que facilitan este aprendizaje serían: el trabajo en equipo, el fomento de la participación en la vida universitaria mediante los diversos tipos de representación, el trabajo autónomo, o la inteligencia emocional.

8. Habilidad para trabajar de forma autónoma:

Se puede considerar como una consecuencia de las capacidades crítica y autocrítica y la de generar nuevas ideas. Ambas son condiciones necesarias aunque no suficientes para generar una forma autónoma de trabajo. La capacidad de trabajar de forma autónoma requiere además iniciativa y espíritu emprendedor y necesita las habilidades básicas de gestión de información.

La educación para el trabajo autónomo busca el grado de autosuficiencia necesario para que el profesorado pueda llevar a cabo sus tareas sin depender de forma indispensable tanto de sus compañeros. Especial cuidado debe tenerse en saber compaginar esta competencia con la de trabajo en equipo. Ser autónomo no es equivalente a ser incapaz de trabajar en equipo. Muy al contrario, la autonomía abarca todas las aptitudes requeridas para el trabajo en equipo (capacidad de valorar los puntos de vista de los demás, capacidad de aceptar la prevalencia del punto de vista de otro a la hora de iniciar la tarea, capacidad de aceptar un papel en el reparto de tareas del grupo, etc.) pero además requiere la capacidad de mantener la visión de conjunto respecto a la tarea y la capacidad para asumir otros roles, incluido el de líder, en una tarea de conjunto si es preciso.

9. Iniciativa y espíritu emprendedor:

Se puede entender como la capacidad de proponer objetivos para sí o para otros, de tomar decisiones en situaciones de incertidumbre y de articular los medios conducentes al objetivo. En situaciones en las que no aparecen objetivos claros, o simplemente no se sabe

qué hacer, la iniciativa depende de las habilidades relacionadas con la resolución de problemas en situaciones abiertas preferentemente la capacidad de estudiar la situación desde diferentes puntos de vista y de generar alternativas posibles de conducta en esas situaciones. En situaciones de incertidumbre, cuando las alternativas están claras pero los resultados o las consecuencias resultantes de una elección no lo están, el espíritu emprendedor requiere capacidad para pensar en términos de probabilidad para estimar las probabilidades de éxito de cada opción. Cuando los objetivos están claros, la situación requiere la adecuación entre medios y fines y resulta parecida a una situación típica de resolución de problemas.

Una característica de la iniciativa y del espíritu emprendedor común es la disposición a correr riesgos. Esta característica puede explicar la gran variabilidad que esta capacidad muestra en la población y lo altamente relacionada que está con otras variables de personalidad como el neuroticismo o la extraversión. No obstante no debe confundirse la iniciativa con la conducta de asumir riesgos. Técnicamente ésta última hace referencia al gusto por el riesgo y por las sensaciones fuertes que no van necesariamente unidas a la iniciativa. La iniciativa busca la consecución de un objetivo pero sin maximizar el riesgo. La educación de la iniciativa requiere que se haga en conjunción con el pensamiento crítico con el fin de garantizar que el riesgo que se corre sea el óptimo.

10. Compresión de culturas y costumbres de otros países y habilidad para trabajar en un contexto internacional:

Cuba está implicada en un proceso de construcción que involucra a muchas naciones, comunidades, culturas y lenguas. Este proceso se basa en el igual intercambio de ideas y tradiciones, en la mutua aceptación de personas con diferentes historias. Será importante, por tanto, tener las habilidades necesarias para comprender y comunicarse con los demás.

Uno de los primeros elementos para tener esta habilidad es el manejo de otras lenguas.

Así, sería deseable:

- El incremento de los intercambios.
- La organización de actividades en las que tanto los profesores extranjeros como los cubanos que han estado fuera expongan su experiencia.

En general se pueden seguir una serie de directrices para fomentar esta capacidad:

- Inclusión del estudio de otras lenguas en los planes de estudio.
- Organización de actividades en las que participen alumnos/as de diferentes países.
- Fomento de las estancias en el extranjero.
- Inclusión de materiales (lecturas, por ejemplo) en otros idiomas.
- Fomento de la asistencia a conferencias u seminarios internacionales.

- Incremento de los proyectos solidarios internacionales, en los que los universitarios profesores pueden poner su formación al servicio de otros colectivos menos favorecidos.

11. Habilidad para comunicar con expertos en otros campos:

Un tipo de equipos que deberían potenciarse son los interdisciplinares e, incluso, los internacionales. Este tipo de equipos favorecería la consecución de otras competencias generales (capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas, apreciación de la diversidad y la multiculturalidad, habilidad para trabajar en un contexto internacional, etc.). En este caso, hay algunas características (como la capacidad de expresarse y de entender otra lengua o la flexibilidad) que cobran particular relevancia. No obstante, dado que la diversidad en un equipo se considera un valor y un potencial, conviene tener en cuenta que para que esta diversidad sea fructífera y no se convierta en un elemento negativo es conveniente que los equipos:

- Fomenten la interdependencia cooperativa. Esto es, que la consecución de las metas grupales no sea posible sin la contribución de todos los miembros.
- Que los miembros de los equipos tengan igual status.
- Que los profesores perciban apoyo institucional al trabajo en equipo. Esta característica es generalizable a otras competencias generales: si los profesores no perciben un claro apoyo a la consecución de estas competencias, difícil resultará que se consigan.

- Que se fomente la ruptura de las percepciones entre diferentes grupos (Ciencias-Letras, rigurosos-superficiales, hombres-mujeres, nosotros-ellos).
- Colocar a la gente en posición de “hacer favores”. Esto es, que reciban de los demás miembros beneficios que desean y que ellos, a su vez, puedan ayudar a los demás.
- Favorecer la empatía (aprender a colocarse en el lugar de los otros).

12. Compromiso ético:

Esta competencia se presta a diferentes tipos de interpretación. Por un lado puede entenderse en relación con el sistema de valores que debe impregnar la educación cubana. Por otro lado cabe una interpretación más restrictiva que se limite a poner el acento en la aceptación de las normas que regulan las interacciones en el trabajo y que generalmente quedan recogidas en lo que se conoce con el nombre de *Código de Ética* de una profesión.

Es necesario, por tanto, interpretar el compromiso ético en el sentido más amplio posible y en relación con el tratamiento de los valores que deben impregnar la educación cubana y cuya defensa debe formar parte de la identidad cubana.

Desde un punto de vista psicológico, la capacidad de compromiso ético ha sido estudiada por muchos e importantes autores en relación con el desarrollo moral de la persona. Uno de los autores más influyentes en la actualidad Kohlberg (citado por Bajo et al., 2003) distingue tres niveles de maduración en el juicio moral de las personas. El primer nivel, que denomina nivel *preconvencional*, se caracteriza por la concepción de la moral

como algo externo, como un sistema de normas sociales que controlan la conducta mediante premios y castigos pero sin relación con un sistema interno de valores.

En el segundo nivel, llamado *convencional*, el sistema social de normas es aceptado por razones interiorizadas, pero estas razones son de carácter utilitario. Las normas se aceptan porque son útiles para asegurar el orden y para regular las interacciones sociales. En el tercer nivel, *posconvencional o basado sobre principios*, las normas son asumidas como propias en forma de valores y principios que regulan el propio comportamiento. En el proceso de interiorización característico de este nivel, las normas sociales son sometidas a crítica y son aceptadas o rechazadas de acuerdo con el sistema de valores que la persona acepta y considera como propio. Kohlberg aún distingue dos fases distintas dentro de este tercer nivel. En la primera predomina *una orientación de contrato social*, se encuentra el fundamento del valor en la aceptación común de los mismos por parte de los miembros de una sociedad. En la segunda se produce el descubrimiento de la validez universal de determinados valores con independencia de las leyes y de los acuerdos o convenciones sociales.

En un segundo momento se les pidió a los profesores abordar las causas que a su entender originan esas competencias débiles en el profesorado, lo que no resultó complejo porque existió claridad en relación a lo que expresa cada competencia. A través de la herramienta de la lluvia de ideas se determinaron las causas, esta es una estrategia sencilla de generación espontánea y libre de ideas sin que medie debate o discusión grupal, el enunciado de los sentimientos y actitudes ante el tema lanzado por el moderador se hace en voz alta y de forma desordenada. Se anotan todas las opiniones en una pizarra, a la vista de

todos, y se da paso al análisis, debate y aceptación de las más valoradas, en un proceso de cierto consenso (Anexo 5), los resultados se exponen a continuación.

I. Competencias instrumentales débiles:

a) Conocimiento de una segunda lengua.

1. Falta de medios novedosos para la realización de cursos.
2. Falta de tiempo en el profesorado.
3. Falta de opciones de superación.
4. El profesorado no lo percibe como una necesidad.
5. Poco contacto con extranjeros.
6. Falta de interés y motivación en el profesorado.
7. Falta de exigencia en esa formación.
8. No se proyectan cursos de formación según las necesidades de los docentes (cambio de categoría, mínimos para doctorado).

b) Habilidades elementales de informática.

1. Se utiliza como herramienta de trabajo.
2. Falta de opciones de superación.
3. Falta de tiempo para la formación.
4. Falta de condiciones materiales para la formación.
5. Falta de exigencia para esta formación.
6. Falta de interés del profesorado.
7. Falta de autopreparación.

8. Acceso tardío a este medio.

c) Habilidades para recuperar y analizar información desde diferentes fuentes.

1. Desconocimiento de las herramientas de búsqueda y recuperación de la información.
2. Carece de acciones formativas.
3. Escasa disponibilidad de los medios para realizarla (internet).
4. Conformismo y comodidad por parte del profesorado de trabajar con lo que tiene.
5. Poco dominio de las estrategias de búsquedas.
6. Desconocimiento de operadores matemáticos para las búsquedas.

d) Resolución de problemas.

1. La solución de los problemas no está en manos de quien tiene el problema.
2. Falta de recursos personológicos.
3. Desconocimiento del personal novel de habilidades pedagógicas.
4. Falta de contextualización de los problemas.
5. Divorcio entre la tecnología y lo social.
6. De forma colectiva no se tratan.
7. Autoregulación del docente.
8. El clima organizacional no es apropiado.

e) Toma de decisiones.

1. Capacidad de reaccionar ante las dificultades.
2. Temor para enfrentar los problemas.
3. No se tiene conciencia del poder de decisión individual.

4. Falta de conocimiento.
5. Desmotivación de la profesión.
6. Poca pertinencia.
7. Dirección vertical.
8. El clima organizacional no es apropiado.
9. Falta de recursos personológicos.
10. Se dificulta porque involucra muchos niveles y personas.

II. Competencias sistémicas débiles:

a) Capacidad de aplicar la teoría a la práctica.

1. Divorcio entre la teoría y la práctica.
2. Dificultades en las operaciones básicas del pensamiento.
3. Falta de experiencia laboral.
4. Poco tiempo dedicado a la preparación de las clases.
5. Poco dominio de los posicionamientos teóricos.
6. Preferencia por la teoría.
7. Poca pertinencia de las acciones por ser adoptadas sin ser un encargo.
8. Falta de medios de enseñanza.
9. Falta de coordinación con los organismos y empresas.

b) Liderazgo.

1. Poco dominio de los contenidos del cargo de dirección.
2. Métodos inadecuados.

3. Forma de expresión inadecuada.
4. Hay temor al liderazgo porque se asocia a la asunción de cargos de dirección.
5. Poca visibilidad de las acciones que se realizan.
6. Falta de preparación.
7. Desmotivación del profesorado.
8. Falta de recursos personológicos.
9. Falta de superación.
10. Falta de idoneidad de los que ocupan los cargos de dirección.
11. Falta de ejemplaridad.
12. El clima organizacional no es apropiado.

c) Comprensión de costumbres y culturas de otros países.

1. No se conocen en la práctica.
2. La no convivencia y participación en ella.
3. Poco contacto con otros países.
4. Pocas posibilidades de salida al extranjero.
5. Política institucional existente.
6. Se asumen estas culturas desde la visión del intercambio profesional.

d) Habilidad para trabajar de forma autónoma.

1. Falta de autonomía para realizar las actividades.
2. Poca actualización de los conocimientos.
3. Falta de recursos personológicos.
4. Temor a la crítica.

5. Dificultad para la gestión del conocimiento.
6. Preferencia por el trabajo en equipo.
7. Falta de recursos materiales (internet, intranet).

e) Iniciativa y espíritu emprendedor.

1. Falta de estímulo personal y laboral.
2. Burocratismo.
3. Falta de recursos personológicos.
4. Desmotivación.
5. Poca actualización de los conocimientos.
6. Falta de evaluación con un mecanismo de estimulación.

III. Competencias interpersonales débiles:

a) Habilidad para comunicar con expertos en otros campos.

1. Falta de transdisciplinariedad en el trabajo científico y docente metodológico.
2. Existe egoísmo profesional.
3. Desconocimientos de otros temas.
4. Falta de identificación de los expertos.
5. Mecanismos de comunicación inadecuados.
6. Falta de intercambio profesional.
7. Poco acceso a los medios.

b) Habilidad para trabajar en un contexto internacional.

1. Conocimiento de una segunda lengua.
2. Falta de preparación docente.
3. Categorías docentes bajas.
4. Pocas posibilidades de salida al extranjero.
5. Poco contacto con otros países.
6. Poca experiencia.
7. No hay relaciones con contextos y especialistas internacionales.
8. Falta de gestión institucional y personal.
9. Poco acceso a la información.

c) Compromiso ético.

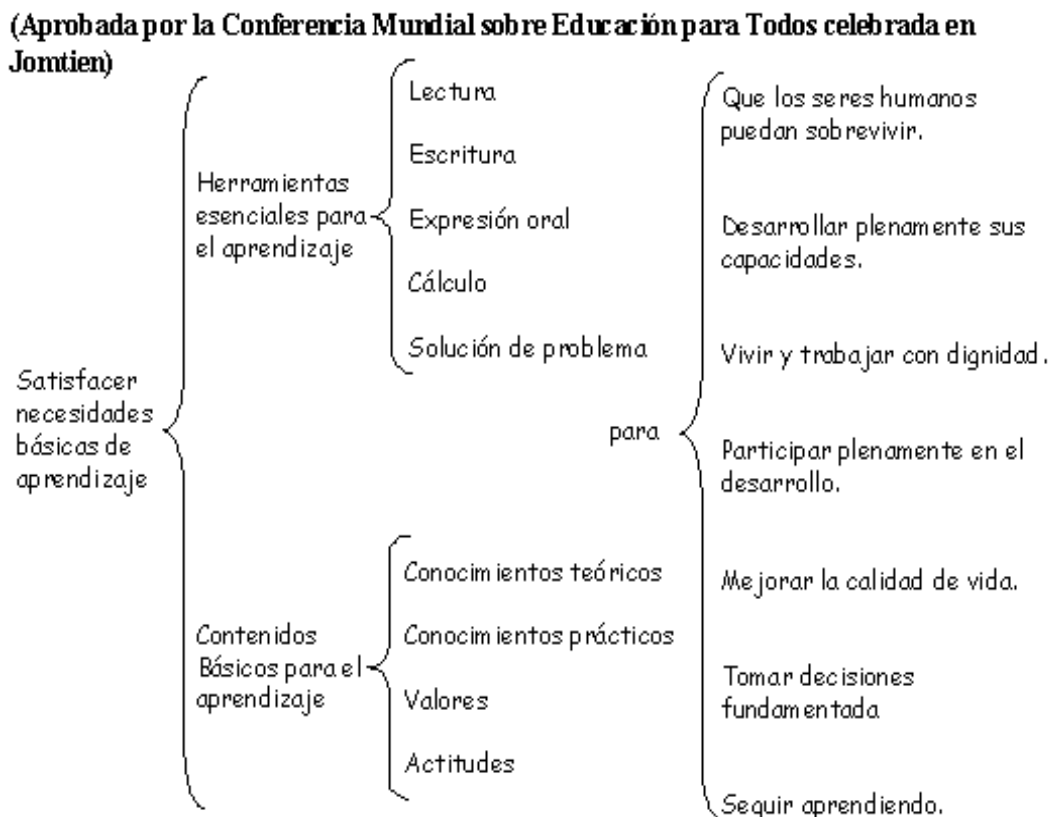
1. Poca disciplina laboral.
2. Falta de motivación.
3. Poco profesionalismo.
4. Existe el individualismo.
5. Falta de trabajo en grupo.
6. Desmotivación profesional.
7. Poca implicación personal.
8. Falta de vocación profesional.
9. Poca identificación con la profesión.
10. El clima organizacional no es apropiado.

Las causas que más se reiteran en las 13 competencias son:

1. Falta de tiempo para la formación en el profesorado.
2. Poco acceso a los medios y recursos.
3. Falta de opciones de superación.
4. Falta de exigencia para la formación.
5. Falta de recursos personológicos.
6. Falta de interés y motivación en el profesorado.

Desarrollo de la segunda sesión (40 minutos): Una vez identificadas las causas, en esta reunión se volvieron a recordar los conceptos básicos de la primera y el modelo de competencias profesionales a seguir, se presentaron e interpretaron los objetivos de la educación universitaria definidos por los emisarios de todo el mundo en la Conferencia de Jontiem (UNESCO, 2000) tal como aparecen en el gráfico 12. Cuba es firmante de estos acuerdos.

Gráfico 12. Declaración mundial sobre educación para todos (UNESCO, 2000).



Al final de la discusión hubo consenso para aceptar que esos eran los resultados que deben lograr el profesorado en todos sus estudiantes de acuerdo a su nivel y año. Se debe insistir mucho en este aspecto pues en general no existe conciencia en el profesorado de que ellos son exitosos si logran resultados positivos en los estudiantes, se ilustra lo anteriormente planteado con unas consideraciones de Zabalza (2005b) quien expone que existen datos de investigación, generados en universidades australianas, los cuales muestran que los profesores que tienen mayor nivel de formación en la docencia acaban recibiendo mejores puntuaciones de sus estudiantes, es decir, la evaluación de los estudiantes correlaciona positivamente el nivel de formación universitaria que han ido adquiriendo los

profesores; lo cual resulta un indicador de que efectivamente el impacto de la formación tiene que ver con las clases, con el trabajo práctico de los profesores, no solamente con nuevos conocimientos o ideas que ellos puedan tener, sino con el cómo realizan el trabajo.

A continuación se le pidió a cada uno de los participantes que pensarán en un profesor/a que ellos consideraban que lograba en los estudiantes los resultados antes presentados y que listara en una hoja todas las actuaciones que ejecutaba para lograr tales objetivos.

Se insistió mucho en que fueran ejecuciones y no conceptos generales que en concreto no identifican las causas de los resultados. Al final de la reunión en pequeños grupos se sumaron las ejecuciones, se eliminaron las que se repetían y cada grupo (3) trató de agrupar las acciones en conjuntos que según ellos respondían a algunos atributos personales. Se instó a los docentes a desechar conceptos vagos e imprecisos que se repiten.

En esta segunda sesión se debían agrupar todas las acciones señaladas por afinidad en 10 conjuntos diferentes. Cada conjunto de indicadores debía llevar al grupo a identificar alguna característica personal del docente de la cual procedían tales acciones. Dicha sesión produjo como resultado una primera identificación de diez competencias con sus indicadores.

Entre la segunda y la tercera sesión se transcribieron los listados de los tres grupos tal como ellos lo habían escrito. Este fue el insumo básico para la tercera sesión.

Apertura de la tercera sesión (40 minutos): Los docentes participantes debían presentar dos competencias con subcompetencias e indicadores completando, ordenando y adecuando el material previamente elaborado. Se presentaron las competencias, se discutieron y consensuaron los nombres de las competencias y sus indicadores de ejecución y de esta forma se logró el perfil de competencias profesionales del profesorado de la carrera de Comunicación Social que se muestra en los resultados.

En general las sesiones tuvieron una duración entre 45 y 50 minutos. Desde un principio imperó un ambiente de confianza entre los participantes.

Conclusiones del grupo focal y puntos destacados resultantes de la discusión (5 minutos): Al final de cada sesión se hizo una breve síntesis de los puntos más destacados, así como una pequeña conclusión general por parte de los presentes.

6.2.4 Participación por jornada de trabajo:

Primera sesión.

- Grupo focal realizado el 7 de septiembre del 2011, 10:00 AM.
- Se enviaron 10 invitaciones vía e-mail.
- Acudieron 10 docentes.

Segunda sesión.

- Grupo focal realizado el 8 de septiembre del 2011, 10:00 AM.

- Se enviaron 10 invitaciones vía e-mail.
- Acudieron 10 docentes.

Tercera sesión.

- Grupo focal realizado el 7 de septiembre del 2011, 10:00 AM.
- Se enviaron 10 invitaciones vía e-mail.
- Acudieron 10 docentes.

Tabla 25. Relación de docentes participantes en las tres sesiones.

No	Sexo	Graduado
1	M	Estudios Socioculturales
2	F	Estudios Socioculturales
3	F	Sociología
4	M	Periodismo
5	F	Español y Literatura
6	F	Filología
7	F	Periodismo
8	M	Filología
9	F	Historia del Arte
10	M	Educación Electroenergética

6.3 Análisis de los contenidos desarrollados en las sesiones de grupos focales:

Para Miles y Huberman (1984), citado por Ruiz y Olmos (2005), en el proceso general de análisis de datos cualitativos es posible identificar tres fases generales:

- **FASE 1:** Reducción de datos.
- **FASE 2:** Disposición y transformación de datos.
- **FASE 3:** Obtención y verificación de conclusiones.

En la **fase 1:** reducción de datos se realizan tres acciones fundamentales, la primera la separación de las unidades que constituyen el conjunto de datos, esta acción consiste en agrupar la información obtenida teniendo en cuenta uno de estos criterios (criterio espacial o temporal, criterio temático, criterio gramatical, criterios conversacionales y criterio social), la segunda acción es la identificación y clasificación de unidades, sus operaciones más representativas son la categorización (clasificar conceptualmente las unidades referidas a un mismo tópico) y la codificación (proceso de asignar a cada unidad un indicativo propio de la categoría a la que pertenece) y por último la tercera acción de agrupamiento, la operación conceptual de agrupamiento está presente en el proceso analítico; tanto al relacionar unidades y categorías, a partir de las cuales definir hipótesis, como al relacionar distintas categorías entre sí, constituyendo las *metacategorías*, grandes dimensiones capaces de abarcar a distintas categorías; *subcategorías* y las *categorías múltiples*, una categoría nueva que resulta de combinar distintas categorías (Anguera, 1994), citado por Ruiz y Olmos (2005).

En la **fase 2:** disposición y transformación de datos, los procedimientos de disposición usados en análisis cualitativos excluyen el uso de índices numérico y recurren a procedimientos verbales o gráficos, el informe narrativo de los resultados puede ser considerado una forma de disposición.

Fase 3: obtención y verificación de conclusiones, las conclusiones son extraídas por el investigador durante todo el proceso de recogida de datos y durante el análisis, una de las principales herramientas conceptuales en la elaboración de las conclusiones es la comparación y una de sus características más importantes la contextualización. Verificar conclusiones de un estudio significa comprobar el valor de verdad de los descubrimientos realizados, es decir comprobar su validez y calidad; ésta es una cuestión muy relacionada con cuatro criterios básicos: *credibilidad* de la investigación, *aplicabilidad* de la misma a otros contextos o sujetos, *consistencia* de los resultados y la *neutralidad* mantenida durante todo el proceso (Ruiz y Olmos, 2005).

6.4 Valoración de la experiencia con la herramienta de grupos focales desde la perspectiva del profesorado:

El profesorado implicado en esta experiencia ha hecho la siguiente valoración:

- Se ha cambiado la tradicional reunión por una metodología más activa, basada en el grupo focal, donde el docente es el responsable de su proceso de aprendizaje.

- En el grupo focal se ha modificado el rol del profesor, pasando de un rol directivo a un rol de moderador y ha perdido el rol de receptor de información y gana un rol protagonista.
- Se ha potenciado el aprendizaje y la puesta en práctica de variadas habilidades de interacción social en el profesorado, lo que ha derivado en un mayor enriquecimiento personal, expresado por los propios profesores.
- Para el profesorado ha sido una experiencia muy enriquecedora e interesante, pues le ha permitido un mayor acercamiento al estudiantado, y un mejor conocimiento de éste, lo cual favorecerá la enseñanza individualizada.
- El profesorado ha informado de una gran satisfacción por su participación en las sesiones de los grupos focales, subrayando que les ha servido para lograr un mayor acercamiento a sus compañeros.
- El profesorado implicado en estos grupos ha expresado una mayor motivación personal por su profesión.

6.6 Perfil de las competencias profesionales del profesorado de la carrera de Comunicación Social de la Universidad Máximo Gómez Báez de la provincia de Ciego de Ávila:

Plantea Arabena (2010) que la creciente importancia dada al enfoque de competencias en la formación del profesorado se deriva de la mayor consideración de su trabajo como una profesión que posee un perfil profesional específico y distinto al de otros profesionales. En consecuencia, el ejercicio de la docencia bajo estos parámetros suscita la necesidad de la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Implica, además, el buen conocimiento de los contenidos a enseñar y de su didáctica, pero también conocimiento de la profesión y de sí mismo.

En la medida que el docente adquiere estas atribuciones a su quehacer, de igual manera aumentaran sus compromisos y responsabilidades; porque la profesionalización compromete al docente a ser partícipe de la sociedad, tratando de ser y formar agentes de cambio, que fijen un nuevo rumbo en las acciones de la sociedad.

Teniendo en cuenta lo anteriormente expresado este ha sido el propósito de la segunda etapa de la investigación, presentar un perfil de competencias, subcompetencias e indicadores de ejecución que guíen la práctica pedagógica del profesorado de Comunicación Social de la Universidad Máximo Gómez Báez de la provincia de Ciego de Ávila, lo más significativo en este ejercicio es que han sido los mismos profesores quienes han elaborado su propio perfil de competencias profesionales docentes, teniendo en cuenta los elementos esenciales de una competencia: que son características personales, que son

causantes de acciones que producen resultados adecuados en diferentes contextos y situaciones y que estos elementos funcionan como un sistema globalizado, además, no menos importante las circunstancias del momento (contexto, estudiantado, etc), siempre cambiante, sujeto a modificaciones toda vez que se enfrente a una nueva realidad educativa, estos son los resultados:

I. Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

a) Selecciona y prepara los contenidos disciplinares.

- ➔ Escoge los contenidos más importantes de la disciplina.
- ➔ Acomoda los contenidos de la disciplina a las necesidades formativas del estudiante.
- ➔ Adecua los contenidos de la disciplina a las condiciones de tiempo y recursos con que se cuentan.
- ➔ Organiza los contenidos de la disciplina de tal manera que sean accesibles a los estudiantes y que les abran las puertas a aprendizajes post-universitarios.

b) Prepara las clases.

- ➔ Diseña y desarrolla el programa de la asignatura.
- ➔ Tiene en cuenta los contenidos básicos de la disciplina.
- ➔ Tiene en cuenta el marco curricular de la disciplina, su visión y didáctica.
- ➔ Prepara cursos, diseño del currículo.
- ➔ Diseña estrategias de enseñanza y aprendizaje, intervenciones educativas concretas, actividades.
- ➔ Relaciona el conjunto de acciones docentes con los acontecimientos de contexto local, regional y nacional.

c) Diagnostica las necesidades.

- ➔ Conoce las características individuales (conocimientos, desarrollo cognitivo y emocional, intereses, experiencia, historial...) y grupales (coherencia, relaciones, afinidades, experiencia de trabajo en grupo...) de los estudiantes en los que se desarrolla su docencia.
- ➔ Diagnostica las necesidades de formación del colectivo de estudiantes a los que se dirige la formación, teniendo en cuenta sus características y las exigencias legales y sociales.

II. Atender de forma centrada al estudiante.

a) Busca y prepara recursos y materiales didácticos.

- ➔ Proporciona a los estudiantes información básica sobre los contenidos de la asignatura (guión, visiones generales, textos básicos, esquemas...).
- ➔ Indica fuentes de información, materiales didácticos y recursos diversos.
- ➔ Selecciona los recursos más adecuados en cada momento (según objetivos y contenidos, alumnos, contexto y las propias características del profesor). Su eficacia didáctica dependerá del acierto de esta elección y de la manera en la que se prescriba su uso.

b) Tiene en cuenta y desarrolla los requerimientos de diferenciación.

- ➔ Planifica, ejecuta y evalúa actividades dirigidas al pensamiento lógico y creativo del estudiante. Negociar posibles actividades a realizar.
- ➔ Aplica la resolución de problemas como herramienta para el aprendizaje.
- ➔ Conjuga el uso de estrategias de aprendizaje: memoria, elaboración y aplicación.
- ➔ Adecua el conocimiento al nivel del estudiante.

- ➔ Promueve la aplicación de procesos: observación, descripción, seriación, clasificación, comparación.
- ➔ Establece relaciones constantes entre los conocimientos previos de los estudiantes y la información objeto de aprendizaje.
- ➔ Dosifica los contenidos y repite la información cuando sea conveniente.
- ➔ Presenta una perspectiva globalizadora e interdisciplinaria de los contenidos.
- ➔ Les enseña a aprender de manera autónoma y desarrolla estrategias de autoaprendizaje permanente.
- ➔ Favorece la concepción de proyectos personales en los alumnos.
- ➔ Utiliza los diversos lenguajes disponibles para potenciar los aprendizajes de los estudiantes.
- ➔ Ofrece información, explicaciones comprensibles y bien organizadas.
- ➔ Desarrolla la cooperación entre los estudiantes y ciertas formas simples de enseñanza mutua.

c) Evalúa.

- ➔ Evalúa los aprendizajes de los estudiantes de forma sistemática.
- ➔ Evalúa las propias intervenciones docentes, para introducir mejoras.

III. Motivar y comprometer activamente a los estudiantes con su proceso de aprendizaje y las actividades.

a) Motiva al estudiantado.

- ➔ Despierta el interés de los estudiantes (el deseo de aprender) hacia los objetivos y contenidos de la asignatura (establecer relaciones con sus experiencias vitales, con la utilidad que obtendrán). Y mantenerlo.

- ➔ Tiene un compromiso para quienes la universidad es su mejor posibilidad de acceso al conocimiento.
- ➔ Utiliza estrategias novedosas (creativo).
- ➔ Motiva a los estudiantes en el desarrollo de las actividades (proponer actividades interesantes, incentivar la participación en clase).
- ➔ Establece un buen clima relacional, afectivo, que proporcione niveles elevados de confianza y seguridad: presentación inicial, aproximaciones personales.

b) Fomenta la participación de los estudiantes.

- ➔ Fomenta la participación de los estudiantes en todas las actividades: hace preguntas, trabaja en grupo, hace presentaciones públicas.
- ➔ En el desarrollo de las actividades promueve interacciones de los estudiantes con los profesores, con los materiales didácticos y entre ellos mismos.
- ➔ Promueve la colaboración y el trabajo en grupo.
- ➔ Orienta el desarrollo de las habilidades expresivas y comunicativas de los estudiantes.

IV Tutorizar (Zabalza, 2005).

- ➔ Orienta vocacionalmente.
- ➔ Orienta capacidades.
- ➔ Orienta reglamentos, curricular y académicos.
- ➔ Orienta psicológicamente.
- ➔ Enseña a aprender y organiza el tiempo.
- ➔ Evalúa, tramita y dirige peticiones legítimas.
- ➔ Detecta necesidades, carencias, aciertos y las transmite al estudiantado.

V. Tener motivación al logro.

a) Espíritu de superación y logro de metas.

- ➔ Fija metas, planifica y evalúa a corto, mediano y largo plazo.
- ➔ Establece prioridades.
- ➔ Organiza recursos en función de resultados.
- ➔ Se evalúa en forma continua para reorientar y cambiar de estrategias.

b) Iniciativa e innovación.

- ➔ Formula activamente nuevos planteamientos que se adelanten a los cambios del entorno, tomando decisiones oportunas con criterio propio.
- ➔ Manifiesta interés por las actividades ejecutadas en la institución.
- ➔ Planifica proyectos innovadores.
- ➔ Planifica y organiza su actividad pedagógica.
- ➔ Refuerza las competencias difíciles de lograr.
- ➔ Se compromete con el cumplimiento de las tareas encomendadas.

c) Actitud de cambio.

- ➔ Tiene disposición a trabajar en condiciones adversas para el logro del fin ético de la educación.
- ➔ Se propone hacer de la universidad una comunidad que aprende.
- ➔ Tiene capacidad para instrumentar cambios.
- ➔ Utiliza adecuadamente los recursos.
- ➔ Reflexiona permanente sobre su práctica profesional.
- ➔ Tiene apertura al cambio y la flexibilidad, para enfrentar la incertidumbre.

VI. Trabajar en equipo.

a) Interdependencia positiva.

- ➔ Comparte recursos.
- ➔ Se ayudan entre sí para aprender.
- ➔ Garantiza con su responsabilidad individual el trabajo del grupo.
- ➔ Enseña sus propios conocimientos a los compañeros.
- ➔ Trabaja efectiva e interrelacionadamente para alcanzar los objetivos de la organización.

b) Habilidades interpersonales y pequeños grupos.

- ➔ Tiene liderazgo.
- ➔ Toma decisiones oportunas.
- ➔ Crea un clima de confianza y comunicación.
- ➔ Maneja conflictos.
- ➔ Afronta y analiza situaciones complejas y prácticas.
- ➔ Busca, asimila y comparte nuevos conocimientos potenciando su desarrollo personal y profesional.

c) Procesamiento grupal.

- ➔ Discute sobre el logro de objetivos.
- ➔ Evalúa las relaciones de trabajo.
- ➔ Evalúa constantemente las acciones positivas y negativas de los miembros del grupo.
- ➔ Elabora un proyecto de equipo.
- ➔ Dirige un grupo de trabajo, conduce reuniones docentes.
- ➔ Forma y renueva equipos de trabajo docente.

VII. Usar eficientemente las nuevas tecnologías.

- ➔ Maneja herramientas tecnológicas de aprendizaje.
- ➔ Diseña la web docente.
- ➔ Asesora en el uso eficaz y eficiente de herramientas tecnológicas para la búsqueda y recuperación de la información.
- ➔ Asesora en el buen uso de los instrumentos informáticos que faciliten el proceso de la información en la asignatura: elaboración de trabajos, etc.
- ➔ Asesora en el uso de las TIC como medio de comunicación: entre alumnos, con el profesor y con terceros. Las intranets ayudarán a reforzar las interrelaciones en la comunidad educativa de la universidad. No obstante, en cada momento y circunstancia hay que valorar el mejor canal de comunicación: personal, virtual, etc.
- ➔ Ayuda en la resolución de pequeños problemas técnicos relacionados con los instrumentos tecnológicos: configuraciones, virus, instalación de programas, etc.
- ➔ Aprovecha las posibilidades de las TIC para realizar alguna de las actividades de evaluación y fomentar la autoevaluación por parte de los estudiantes.

VIII. Potenciar el autoaprendizaje y el desarrollo profesional.

a) Investiga.

- ➔ Manifiesta actitud de esmero y dedicación por la investigación.
- ➔ Diagnóstica, programa, ejecuta y evalúa los procesos educativos.
- ➔ Pone en práctica el proceso de investigación - acción.
- ➔ Se implica en la realización de trabajos colaborativos con los estudiantes.

b) Formación permanente.

- ➔ Aplica las modalidades de investigación.

- ➔ Usa los documentos bibliográficos.
- ➔ Sistematiza su práctica pedagógica.
- ➔ Hace periódicas valoraciones de los resultados obtenidos y sobre cómo poder mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- ➔ Establece un balance propio acerca del desarrollo de las competencias en el programa personal de formación continua.
- ➔ Negocia un proyecto de formación con otros colegas.
- ➔ Acoge la formación de compañeros y participa en ella.
- ➔ Planifica, concientiza, regula, supervisa y reorienta su práctica y aprendizaje.

IX. Colaborar en la gestión del centro.

a) Orientación a la calidad.

- ➔ Mantiene una orientación y un desempeño profesional que refleje el esfuerzo por hacer sus tareas con eficiencia y calidad.
- ➔ Realiza los trámites burocráticos que conlleva la docencia: control de asistencia, actas, etc.
- ➔ Es organizado y cuidadoso con el material y documentos administrativos.
- ➔ Mantiene la disciplina y el orden en clase (normas, horarios). Las normas pueden ser tan abiertas como se considere oportuno, pero deben cumplirse.

b) Compromiso ético social.

- ➔ Influye en la cultura de la universidad actuando en forma coherente tanto con los valores del Proyecto Educativo Institucional, como con los principios declarados en el Estatuto Docente.
- ➔ Organiza y desarrolla en el ámbito universitario la participación de los estudiantes.

c) Trabajo en equipo (docente-estudiante-familia-universidad-comunidad).

➔ Se identifica con la comunidad.

➔ Participa y colabora en la solución de problemas universidad – comunidad.

➔ Establece relaciones que permitan integrarse a todos, de tal forma que el problema sea de todos y no de uno.

➔ Involucra a las familias a ser parte de la solución de los problemas de su universidad.

X. Desplegar actitudes y valores.

a) Domina su carácter.

➔ Controla sus emociones.

➔ Se pone en lugar del otro.

➔ Toma decisiones acertadas.

➔ Tiene iniciativa.

➔ Colabora efectiva y espontáneamente.

➔ Es amable y tolerante.

b) Concepto de sí mismo.

➔ Confía en sí mismo.

➔ Valora sus logros.

➔ Se interesa por los cambios.

➔ Estudia e investiga causas.

➔ Establece relaciones adecuadas con los demás.

c) Actitudes.

➔ Se comunica con facilidad.

- ➔ Trabaja en equipo y de forma autónoma.
- ➔ Es organizado.
- ➔ Confía en el entorno institucional.
- ➔ Tiene sentido de pertenencia y pertinencia.

d) Valores.

- ➔ Es puntual y responsable.
- ➔ Respeto las reglas y normas.
- ➔ Asume compromisos y tareas.
- ➔ Es honesto y ético.
- ➔ Es tolerante, democrático y participativo.

6.6 Conclusiones del capítulo:

Las conclusiones fundamentales del presente estudio empírico son las siguientes:

1. Se probó un método interactivo de producción de resultados de investigación con resultados positivos como lo es el grupo focal, cuyo propósito fue determinar las causas de las competencias profesionales débiles y la construcción por parte del profesorado de su propio perfil de competencias profesionales docentes.

2. Se determinaron las causas que originan las competencias instrumentales, sistémicas e interpersonales débiles, las que más se repiten en las 13 competencias son:

1. Falta de tiempo para la formación en el profesorado.
2. Poco acceso a los medios y recursos.
3. Falta de opciones de superación.
4. Falta de exigencia para la formación.
5. Falta de recursos personológicos.
6. Falta de interés y motivación en el profesorado.

3. Se formuló el perfil de las competencias profesionales del profesorado de la carrera de Comunicación Social con 10 competencias, subcompetencias e indicadores. Las diez competencias seleccionadas fueron:

1. Planificar el proceso de enseñanza aprendizaje.

2. Atender de forma centrada al estudiante.
3. Motivar y comprometer activamente a los estudiantes con su proceso de aprendizaje y las actividades.
4. Tutorizar.
5. Tener motivación al logro.
6. Trabajar en equipo.
7. Usar eficientemente las nuevas tecnologías.
8. Potenciar el autoaprendizaje y el desarrollo profesional.
9. Colaborar en la gestión del centro.
10. Desplegar actitudes y valores.



CAPÍTULO VII:

PLAN DE MEJORAS SUSTENTADO EN EL ENFOQUE DE COMUNIDAD DE APRENDIZAJE PARA CONTRIBUIR A LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES EN EL PROFESORADO DE LA CARRERA DE COMUNICACIÓN SOCIAL.

- 7.1 Introducción.**
- 7.2 Metodología a seguir para la elaboración de un plan de mejoras.**
- 7.3 Protocolo para la elaboración del plan de mejoras.**
- 7.4 Presentación del plan de mejoras para la formación de competencias profesionales en el profesorado.**
 - 7.4.1 Introducción.**
 - 7.4.2 Conceptualización necesaria.**
 - 7.4.3 Presentación del plan de mejoras.**
- 7.5 Conclusiones del capítulo.**

CAPÍTULO VII: PLAN DE MEJORAS SUSTENTADO EN EL ENFOQUE DE COMUNIDAD DE APRENDIZAJE PARA CONTRIBUIR A LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES EN EL PROFESORADO DE LA CARRERA DE COMUNICACIÓN SOCIAL.

7.1 Introducción:

La excelencia de una organización viene marcada por su capacidad de crecer en la mejora continua de todos y cada uno de los procesos que rigen su actividad diaria. La mejora se produce cuando dicha organización aprende de sí misma, y de otras, es decir, cuando planifica su futuro teniendo en cuenta el entorno cambiante que la envuelve y el conjunto de fortalezas y debilidades que la determinan. La planificación de su estrategia es el principal modo de conseguir un salto cualitativo en el servicio que presta a la sociedad. Para ello es necesario realizar un diagnóstico de la situación en la que se encuentra. Una vez realizado es relativamente sencillo determinar la estrategia que debe seguirse para que el destinatario de los servicios perciba, de forma significativa, la mejora implantada. Apoyarse en las fortalezas para superar las debilidades es, sin duda la mejor opción de cambio (Aneca, 2005)

El plan de mejoras se constituye en un objetivo del proceso de mejora continua, y por tanto, en una de las principales fases a desarrollar dentro del mismo. La elaboración de dicho plan requiere del respaldo y la implicación de todos los responsables universitarios que tengan relación con la unidad.

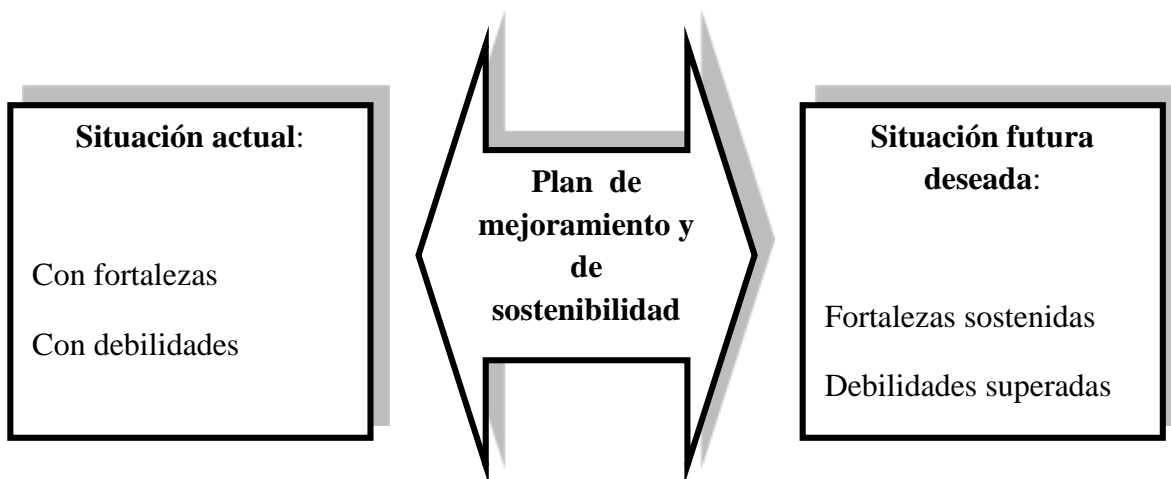
El mejoramiento de la organización debe asumirse como un proyecto a corto, mediano y largo plazo y debe también planificarse de esa manera; el plan consiste en la descripción de una secuencia de pasos orientados a eliminar, en lo posible, las debilidades de la misma.

El plan de mejoras permite:

- Identificar las causas que provocan las debilidades detectadas.
- Identificar las acciones de mejora a aplicar.
- Analizar su viabilidad.
- Establecer prioridades en las líneas de actuación.
- Disponer de un plan de las acciones a desarrollar en un futuro y de un sistema de seguimiento y control de las mismas.
- Negociar la estrategia a seguir.
- Incrementar la eficacia y eficiencia de la gestión.
- Motivar a la comunidad universitaria a mejorar el nivel de calidad.

El plan de mejoras tiene como base los resultados de una evaluación o investigación realizada. Su meta u objetivo es orientar las acciones requeridas para eliminar las debilidades determinadas y sus causas, sin alterar las fortalezas conseguidas. Es decir, el plan de mejoras es un medio conceptual y una guía para actuar según lo que se requiere, con el fin de modificar el estado actual del sistema, por un futuro de mejor calidad, conservando las fortalezas (Gráfico 13).

Gráfico 13. Objetivo del plan de mejoras.



Los objetivos generales que persigue son:

- Asegurar la calidad de la institución.
- Diseñar las acciones viables que apunten a mejorar las debilidades identificadas en el proceso de autoevaluación.
- Definir las acciones que contribuyan a mantener y potenciar las fortalezas observadas en el proceso, en cada uno de los ámbitos analizados.

Los objetivos específicos que persigue son:

- Identificar las causas que provocan las debilidades detectadas.
- Identificar las fortalezas que pueden hacer factible el mejoramiento de las debilidades.
- Identificar las acciones de mejoramiento a aplicar.
- Analizar la viabilidad de dichas acciones.

- Jerarquizar las acciones.
- Definir un sistema de seguimiento y control de las mismas.
- Establecer el nexo con el plan estratégico de desarrollo institucional.

El marco de referencia en que se fundamenta el plan de mejoras, priorizará el tratamiento de las debilidades o necesidades señaladas por la investigación y las causas o condiciones que las propician. Para que este plan sea eficaz y efectivo, no sólo se debe evidenciar que la situación deseada se alcanza, sino también eliminar las debilidades y sus causas.

El plan de mejoras no es un fin o una solución, sencillamente es un mecanismo para identificar riesgos e incertidumbre dentro de la organización y al estar conscientes de ellos trabajar en soluciones que generen mejores resultados.

Una de las razones que justifica la necesidad de elaborar un plan de mejoras relaciona con que lo que no se planifica pierde posibilidades de logro, debido a que los recursos siempre son escasos y están comprometidos.

El plan de mejoras guía la ejecución y permite un adecuado seguimiento, pero es preciso que se elabore con sentido de realidad, o sea, que se propongan las acciones por alcanzar, en términos de costos, calendarización, recursos y viabilidad.

7.2 Metodología a seguir para la elaboración de un plan de mejoras:

En Cuba el Ministerio de Educación Superior desde su creación en 1976, ha prestado especial atención al control del trabajo que han desempeñado las instituciones universitarias, como vía fundamental para lograr el mejoramiento continuo de la calidad. De esta manera establece a partir del 2002 un Sistema Universitario de Programas de Acreditación (SUPRA), dirigido a promover, estimular y certificar la calidad de instituciones y programas (existiendo experiencias en la acreditación de carreras y programas de maestría) y aplica desde el 2003 la evaluación institucional como forma de control para determinar la calidad del trabajo en los centros y la gestión en todos sus procesos en correspondencia con la misión y función social encargada por el estado y el gobierno (García y Pino, 2013).

Estos autores añaden, además, que el Reglamento de Evaluación Institucional establecido por el Ministerio de Educación Superior de Cuba en las disposiciones generales hace referencia a que: para cumplir con esta función, fue creada la Junta de Acreditación Nacional (JAN), encargada del desarrollo y aplicación del Sistema Universitario de Programas de Acreditación (SUPRA). La JAN realiza el proceso de evaluación y acreditación institucional, a través de la evaluación externa a los centros de educación superior, con el objetivo de comprobar la calidad de la gestión y de los resultados del trabajo en todos sus procesos, en correspondencia con la Misión o función social que le ha encargado el Estado y el Gobierno y certificarla públicamente mediante el otorgamiento de una categoría de acreditación.

Entre los objetivos específicos que posee el Sistema de Evaluación y Acreditación de las Instituciones (SEA-I) se encuentran:

- Detectar fortalezas y debilidades.
- Diseñar planes de mejora de la calidad.
- Proporcionar información a la sociedad sobre la calidad de la educación universitaria.
- Crear una cultura de calidad en la comunidad universitaria y su entorno.

Para tener en cuenta los pasos a seguir para la elaboración de un plan de mejoras se revisaron variadas metodologías como la de la Junta de Acreditación Nacional (JAN, 2000) de Cuba, la del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES, 2003) de México, la del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CONEA, 2007) de Ecuador, la del servicio de Inspección de Educación de Granada (2007), la del Consejo Nacional de Acreditación (CNA, 2009) de Colombia y la de la Contraloría General de la República (CGR, s/f) de Venezuela. Para los efectos de esta investigación se seguirá la guía propuesta por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2005) la cual permite tener de una manera organizada, priorizada y planificada las acciones de mejora. Su implantación y seguimiento están orientados a aumentar la calidad de la enseñanza universitaria para que sea claramente percibida por su destinatario final.

A continuación se describen los principales pasos a seguir para la elaboración del plan de mejoras:

1. Identificar el área de mejora:

Una vez realizado el diagnóstico, la unidad evaluada conoce las principales fortalezas y debilidades en relación al entorno que la envuelve. La clave reside en la identificación de las áreas de mejora teniendo en cuenta que, para ello se deben superar las debilidades apoyándose en las principales fortalezas.

2. Detectar las principales causas del problema:

La solución de un problema, y por lo tanto la superación de un área de mejora, comienza cuando se conoce la causa que lo originó. Existen múltiples herramientas metodológicas para su identificación. Entre otras cabe destacar:

- Diagrama de espina (causa-efecto).
- Diagrama de Pareto.
- Casa de la calidad.
- Lluvia de ideas.

La utilización de alguna de las anteriores o de otras similares ayudará a analizar en mayor profundidad el problema y preparar el camino a la hora de definir las acciones de mejora.

3. Formular el objetivo:

Una vez identificadas las principales áreas de mejora y se conocen las causas del problema, se han de formular los objetivos y fijar el período de tiempo para su consecución.

Por lo tanto, al redactarlos se debe tener en cuenta que han de:

- Expresar de manera inequívoca el resultado que se pretende lograr,
- Ser concretos y
- Estar redactados con claridad.

Así mismo deben cumplir las siguientes características:

- Ser realistas: posibilidad de cumplimiento.
- Acotados: en tiempo y grado de cumplimiento.
- Flexibles: susceptibles de modificación ante contingencias no previstas sin apartarse del enfoque inicial.
- Comprensibles: cualquier agente implicado debe poder entender qué es lo que se pretende conseguir.
- Obligatorios: existir voluntad de alcanzarlos, haciendo lo necesario para su consecución.

Tomando en cuenta las siguientes consideraciones se elaboran los objetivos: se mantiene las posiciones de los problemas, cada problema se convierte en un objetivo, cambiando la

situación existente negativa en situación existente positiva, la misma se escribe como que ya se consiguió su ejecución. Los objetivos se pueden cambiar, agregar y eliminar.

4. Seleccionar las acciones de mejora:

El paso siguiente será seleccionar las posibles alternativas de mejora para, posteriormente, priorizar las más adecuadas. Se propone la utilización de una serie de técnicas (tormenta de ideas, técnica del grupo nominal, etcétera) que facilitarán la determinación de las acciones de mejora a llevar a cabo para superar las debilidades. Se trata de disponer de un listado de las principales actuaciones que deberán realizarse para cumplir los objetivos prefijados.

5. Realizar una planificación:

El listado obtenido es el resultado del ejercicio realizado, sin haber aplicado ningún orden de prioridad. Sin embargo, algunas restricciones inherentes a las acciones elegidas pueden condicionar su puesta en marcha, o aconsejar postergación o exclusión del plan de mejoras. Es, por lo tanto, imprescindible conocer el conjunto de restricciones que condicionan su viabilidad. Establecer el mejor orden de prioridad no es tan sencillo como proponer, en primer lugar, la realización de aquellas acciones asociadas a los factores más urgentes, sino que se deben tener en cuenta otros criterios en la decisión. Entre los principales se pueden encontrar:

- **Dificultad de la implantación.**

La dificultad (1-mucho, 2-bastante, 3-poca, 4-alguna) en la implantación de una acción de mejora puede ser un factor clave a tener en cuenta, puesto que puede llegar a determinar la consecución, o no, del mismo. Se procederá a priorizarlas de menor a mayor grado de dificultad. El grado de dificultad puede depender de aspectos tales como: disponibilidad de recursos, disponibilidad de personal, infraestructura, normatividad, entre otros; estos aspectos son inherentes a la institución, a la unidad académica y/o unidad administrativa. En general, puede estimarse al considerar los recursos requeridos para las tareas que componen la acción.

- **Plazo de implantación.**

Es importante tener en cuenta que hay acciones de mejora, cuyo alcance está totalmente definido y no suponen un esfuerzo excesivo, por otro lado, existirán acciones que necesiten la realización de trabajos previos o de un mayor tiempo de implantación. Por lo que pueden realizarse de forma 1-largo, 2-mediano, 3-corto, 4-inmediato plazo.

- **Impacto en la organización.**

Se define como impacto, el resultado de la actuación a implantar, medido a través del grado de mejora conseguido (un cambio radical tiene un impacto mucho mayor que pequeños cambios continuos). Es importante también tener en cuenta el grado de

despliegue al que afecta la medida. Si ésta afecta a varias titulaciones su impacto será mayor y la prioridad también deberá serlo. Se pondera de la siguiente forma 1-ninguno, 2-poco, 3-bastante, 4-mucho.

Más adelante se presenta una tabla que servirá como herramienta a la hora de establecer una priorización en las acciones de mejora identificadas anteriormente. Una vez establecidas las puntuaciones de cada factor se establecerá la suma de las mismas, lo que servirá de orientación para identificar como prioritarias aquellas que tengan una mayor puntuación total.

6. Diseño de la planificación (Plan operativo de mejoras):

El plan operativo incorpora al plan de mejoras los elementos que permiten realizar su seguimiento detallado para garantizar eficacia y eficiencia. La jerarquización de las acciones se complementará con la especificación de tareas y asignación de responsables, lo que obligará a realizar gestiones para negociarlas de manera que se asegure el logro de los objetivos propuestos y por consiguiente la mejora de la calidad del servicio prestado.

Es muy posible que esta planificación conlleve una negociación entre todos los responsables e implicados, a diferentes niveles, de la titulación evaluada. Así mismo, el hecho de dar al plan de mejoras un carácter formal adecuado, según las características y el modo de hacer de cada institución, favorecerá su éxito, y por tanto, la consecución del objetivo previamente fijado.

Para estructurar la planificación se debe efectuar lo siguiente:

- Identificar las tareas necesarias y su posible secuencia para cumplir las acciones planteadas.
- Determinar quién es el responsable de la puesta en marcha y de la ejecución de las tareas a desarrollar.
- Definir la fecha de inicio y culminación de cada acción.
- Identificar los recursos humanos y materiales necesarios para ejecutar las tareas.
- Establecer un presupuesto estimado de los recursos necesarios para ejecutar las acciones y/o tareas.
- Identificar los indicadores de seguimiento. (Productos tangibles de las tareas que muestran cómo una acción es implementada y cómo se avanza en la superación de una debilidad).
- Definir responsables del seguimiento de las acciones y/o tareas.

7. Seguimiento del plan de mejoras:

El siguiente paso es la elaboración de un cronograma para el seguimiento e implantación de las acciones de mejora. En el mismo, se dispondrán de manera ordenada las prioridades con los plazos establecidos para el desarrollo de las mismas.

7.3 Protocolo para la elaboración del plan de mejoras:

A continuación se ofrece el protocolo que deberá seguirse para construir el plan de mejoras y realizar el seguimiento a lo largo de su implantación. Está integrado por una serie de tablas que deberán rellenarse en el orden que se presentan.

Tabla 26. Fortalezas y debilidades de las áreas de mejora.

Fortalezas	Debilidades	Áreas de mejora
1.	1.	1.
2.	2.	2.
3.	3.	3.

La selección de las acciones de mejora es consecuencia lógica del conocimiento del problema, de sus causas y del objetivo fijado. Aplicando una metodología adecuada, se pueden seleccionar las acciones más apropiadas. El número de acciones dependerá de la complejidad del problema y de la organización de la gestión interna de la titulación. Es importante tener en cuenta que este ejercicio se debe hacer con total y plena libertad, las restricciones se tendrán en cuenta en el paso siguiente, cuando se tenga que hacer la priorización. Si hubiera limitaciones durante la selección se estarían limitando de entrada las posibles actuaciones.

Tabla 27. Acciones de mejora por área.

Área de mejora No 1:	
Descripción del problema	
Causas que provocan el problema	
Objetivo a conseguir	
Acciones de mejora	1.1. 1.2. 1.3.
Beneficios esperados	

Ahora se comienza a elegir, priorizar las actuaciones a implantar y a establecer el resto de elementos que son necesarios para conseguir el objetivo prefijado.

Tabla 28. Prioridad de las acciones de mejora.

No	Acciones de mejora	Dificultad	Plazo	Impacto	Priorización
1.1					
1.2					
1.3					

Una vez elegidas por orden de prioridad, se procede a construir el plan de mejoras incorporando también los elementos que permitirán realizar el seguimiento detallado del plan para garantizar su eficacia y eficiencia, de acuerdo con la tabla que se añade a continuación.

La tabla obtenida, posiblemente, implicará a la unidad evaluada y a otros órganos de la universidad, lo que obligará a realizar una negociación entre los diferentes implicados, con el fin de obtener el acuerdo. Dicho acuerdo constituirá el plan que se aplicará para obtener la mejora de la calidad del servicio prestado y que deberá ser claramente percibida por los destinatarios finales.

Tabla 29. Plan de mejoras.

Plan de Mejoras (Nombre institución)							
Acciones de mejora	Tareas	Responsable de tarea	Tiempos (inicio-final)	Recursos necesarios	Financiación	Indicador seguimiento	Responsable seguimiento
1.1							
1.2							
1.3							
2.1							
2.2							
2.3							

Por último se presenta la tabla que recoge el cronograma del plan de mejoras, que permitirá el seguimiento del plan.

Tabla 30. Cronograma del plan de mejoras.

Acciones de mejora y tareas	Tiempo (meses)												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Ámbito 1													
1.													

7.4 Presentación del Plan de Mejoras para la formación de competencias profesionales en el profesorado de Comunicación Social:

Siguiendo los pasos explicados en el epígrafe anterior, se procede a la presentación del plan de mejoras.

7.4.1 Introducción:

Este plan lo caracteriza el hecho de que muchas de sus acciones que lo integran no son nuevas ni originales, porque recoge prácticas educativas habituales de la mayoría de los docentes. El punto más novedoso radica en presentarse como un cuerpo estructurado, que aporta estrategias tanto para la implementación como para su posterior evaluación y el proponerse como un plan integral porque recoge las competencias profesionales débiles resultado de la técnica aplicada. Al tratarse de un plan elaborado y consensuado por todo el profesorado, el reto mayor se halla en la intención de aunar los esfuerzos de todo el claustro

para conseguir una mejora de las competencias profesionales y, por ende, del rendimiento académico del estudiantado.

Este plan brinda la posibilidad de formar al profesorado que quiere completar su desarrollo profesional, sustentado en el enfoque de las comunidades de aprendizaje porque es un modelo de formación abierto, dialógico, participativo y flexible, además se tienen en cuenta acciones exitosas y probadas en las comunidades de aprendizaje. Sus miembros demuestran estos elementos:

1. Diálogo reflexivo.

El profesorado habla sobre su situación y sobre los retos específicos que enfrentan. Juntos, desarrollan un conjunto de normas, creencias y valores comunes que conforman una base para la acción. Utilizan estas discusiones para criticarse ellos mismos, al igual que al programa de aprendizaje dentro del cual trabajan. Estas críticas pueden tomar diferentes direcciones: pueden enfocarse en un currículo apropiado y en cómo presentárselo a los adultos que están aprendiendo, en una asistencia técnica efectiva o en estrategias de entrenamiento, en desarrollo, en formas de mejorar el ambiente de aprendizaje o en el clima de la organización.

2. Hacer una práctica abierta.

El profesorado comparte, observa y discute los métodos de entrenamiento y consultoría, así como su filosofía; por ejemplo, un método de colaboración entre compañeros, que no

juzga ni evalúa, sino que se ayudan y comparten experiencias. Cuando comparten la práctica abiertamente, los practicantes aprenden nuevas formas de hablar sobre lo que ellos hacen y las discusiones hacen surgir nuevas relaciones entre los participantes.

3. Enfoque colectivo en el mejoramiento de la calidad.

Los docentes se concentran en mejorar la calidad del programa. Asumen que todos sus miembros pueden aprender y cambiar, este enfoque es una obligación sentida por todos los practicantes.

4. Colaboración.

Anima a los profesores a trabajar juntos, no sólo para desarrollar una comprensión compartida de los programas y prácticas, sino también para producir materiales y actividades que mejoren las condiciones de los programas tanto para ellos como para el estudiantado y el desarrollo de competencias profesionales.

5. Normas y valores compartidos.

A través de sus palabras y acciones, los docentes reunidos en una comunidad de aprendizaje reafirman sus valores comunes respecto a importantes asuntos referentes a la calidad de los programas. Estos valores pueden atender a la calidad de las experiencias que día a día se ofrece al estudiantado, a los esfuerzos para apoyar el desarrollo profesional del profesorado y a la forma de hacer que la comunidad participe efectivamente.

6. Consulta, análisis y reflexión.

Comprometidos en un proceso continuo de consulta, los profesores ajustan y adaptan su práctica para satisfacer las necesidades de los programas y las suyas propias.

Los rasgos distintivos del aporte de este plan de mejoras son los siguientes:

- **Concreción.** Aborda qué se trabajará en cada área y la planificación de actuaciones.
- **Precisión.** Cuándo y con qué materiales se va a trabajar. Se recoge en una tabla qué se va a programar y cuándo se va a realizar.
- **Económico:** No precisa financiamiento.
- **Compromiso real.** Actas de reunión de carrera, donde se recogen los acuerdos tomados en este aspecto.
- **Continuidad.** Incorporación al Proyecto para ser desarrollado en cursos venideros sin depender de las fluctuaciones del profesorado.
- **Constatación.** Revisión y seguimiento del grado de cumplimiento de la programación.

Este plan ha podido llevarse a buen término porque han confluído una serie de condicionantes externos, no siempre fáciles de converger: por el hecho de que la carrera cuente con un claustro reducido (25 de los cuales, la mayoría es personal a tiempo completo, el resto se trata de profesores adjuntos); por el impulso ejercido por la dirección de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanística; por el respaldo de la dirección de la carrera de Comunicación Social y por el compromiso adquirido por todos los miembros del

claustro, que apelando a su sentido de la responsabilidad con la labor docente, se implicaron sin fallas en la mejora de la calidad y del rendimiento del estudiantado.

7.4.2 Conceptualización necesaria:

Plan de Mejoras:

Es el conjunto de acciones que se han decidido diseñar, tendientes a formar las competencias profesionales de profesorado de la carrera de Comunicación Social identificadas en el estudio empírico de la presente investigación.

Acción de mejoramiento:

Son mejoras que la autora introduce a los procesos o actividades de la carrera con el fin de formar las competencias profesionales débiles identificadas en el profesorado.

Metodología:

A cada competencia corresponde una o varias acciones de mejora de acuerdo con su naturaleza y complejidad. Cada acción de mejora debe tener una o varias metas mediante las cuales se pueda cuantificar, medir y evidenciar el grado de avance y cumplimiento de la acción correctiva. Una acción de mejora puede resolver los problemas de varias competencias de la misma naturaleza.

Indicador de logros:

Medida que muestra el producto o logro (en términos numéricos) de las actividades que ejecuta un individuo o una entidad, dentro de un período de tiempo específico.

Indicador de proceso o seguimiento:

Medida que muestra el avance de las actividades que se llevan a cabo para alcanzar un objetivo específico, dentro de un período de tiempo determinado.

Indicador de resultados:

Medida que muestra los efectos inmediatos de las actividades del programa en la población objetivo en relación con los objetivos del programa.

Recursos:

Medios disponibles para efectuar las actividades planeadas. De manera general se identifican seis tipos: humanos, financieros, materiales, mobiliario, equipoy tiempo.

Responsables:

Grupo humano o individuos a quienes compete la realización de las acciones en virtud de las actividades a su cargo. Pueden ser especificadas de dos formas: unidades organizativas o funcionarios.

Seguimiento:

Mecanismo para evaluar periódicamente la situación del programa y el cumplimiento del plan de acción, observando si las acciones se llevaron a cabo como fueron planeadas y si dieron los resultados esperados.

7.4.3 Presentación del Plan de Mejoras:

I. Identificación de las áreas de mejoras.

- Área de mejora No 1: Competencias instrumentales.
- Área de mejora No. 2: Competencias sistémicas.
- Área de mejora No. 3: Competencias interpersonales.

II. Causas del problema:

Las causas se determinaron en una sesión del grupo focal, mediante la herramienta de la lluvia de ideas.

Tabla 31. Causas por área de mejora.

Causas	Área de mejora
1. Falta de medios novedosos y opciones para la realización de cursos de superación.	
2. Falta de tiempo en el profesorado para la formación.	

3. El profesorado no lo percibe como una necesidad.
4. Poco contacto con extranjeros.
5. Falta de interés y motivación en el profesorado.
6. Falta de exigencia en la formación.
7. No se proyectan cursos de formación según las necesidades de los docentes (cambio de categorías, mínimos para doctorado).
8. Los medios informáticos se utilizan como herramienta de trabajo.
9. Falta de condiciones materiales para la formación.
10. Falta de autopreparación.
11. Acceso tardío a los medios informáticos.
12. Desconocimiento de las herramientas de búsqueda y recuperación de la información.
13. Poco dominio de las estrategias de búsqueda y operadores matemáticos de búsqueda.
14. Conformismo y comodidad por parte del profesorado de trabajar con lo que tiene.
16. La solución de los problemas no está en manos de quien tiene el problema.
17. Falta de recursos personológicos.
18. Desconocimiento del personal novel de habilidades pedagógicas.
19. Falta de contextualización de los problemas.
20. Divorcio entre la tecnología y lo social.
21. Los problemas de forma colectiva no se tratan.
22. Autoregulación del docente.
23. El clima organizacional no es apropiado.
24. Capacidad de reaccionar ante las dificultades.
25. Temor para enfrentar los problemas.
26. No se tiene conciencia del poder de decisión

Competencias Instrumentales

<p>individual.</p> <p>27. Desmotivación de la profesión.</p> <p>28. Poca pertinencia.</p> <p>29. La dirección vertical.</p> <p>30. Se dificulta porque involucra muchos niveles y personas.</p>	
<p>1. Divorcio entre la teoría y la práctica.</p> <p>2. Dificultades en las operaciones básicas del pensamiento.</p> <p>3. Falta de experiencia laboral.</p> <p>4. Poco tiempo dedicado a la preparación de las clases.</p> <p>5. Poco dominio de los posicionamientos teóricos.</p> <p>6. Preferencia por la teoría.</p> <p>7. Poca pertinencia de las acciones por ser adoptadas sin ser un encargo.</p> <p>8. Falta de medios de enseñanza.</p> <p>9. Falta de coordinación con los organismos y empresas.</p> <p>10. Poco dominio de los contenidos del cargo de dirección.</p> <p>11. Métodos de dirección inadecuados.</p> <p>12. Forma de expresión inadecuada.</p> <p>13. Hay temor al liderazgo porque se asocia a la asunción de cargos de dirección.</p> <p>14. Poca visibilidad de las acciones que realiza el profesorado.</p> <p>15. Desmotivación del profesorado.</p> <p>16. Falta de recursos personológicos.</p> <p>17. Falta de superación.</p> <p>18. Falta de idoneidad de los que ocupan los cargos de dirección.</p>	<p>Competencias sistémicas</p>

<ol style="list-style-type: none"> 19. Falta de ejemplaridad. 20. El clima organizacional no es apropiado. 21. No se conocen en la práctica. 22. La no convivencia y participación en ella. 23. Poco contacto con otros países. 24. Pocas posibilidades de salida al extranjero. 25. Política institucional existente. 26. Se asumen estas culturas desde la visión del intercambio profesional. 27. Falta de autonomía para realizar las actividades. 28. Poca actualización de los conocimientos. 29. Temor a la crítica. 30. Dificultad para la gestión del conocimiento. 31. Preferencia por el trabajo en equipo. 32. Falta de recursos materiales (internet, intranet). 33. Falta de estímulo personal y laboral. 34. Burocratismo. 35. Falta de evaluación con un mecanismo de estimulación. 	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Falta de transdisciplinariedad en el trabajo científico y docente metodológico. 2. Existe egoísmo profesional. 3. Desconocimientos de otros temas. 4. Falta de identificación de los expertos. 5. Mecanismos de comunicación inadecuados. 6. Falta de intercambio profesional. 7. Poco acceso a los medios. 8. Conocimiento de una segunda lengua. 9. Falta de preparación docente. 10. Categorías docentes bajas. 11. Pocas posibilidades de salida al extranjero. 	

<ol style="list-style-type: none">12. Poco contacto con otros países.13. Poca experiencia.14. No hay relaciones con contextos y especialistas internacionales.15. Falta de gestión institucional y personal.16. Poco acceso a la información.17. Poca disciplina laboral.18. Falta de motivación.19. Poco profesionalismo.20. Existe el individualismo.21. Falta de trabajo en grupo.22. Desmotivación profesional.23. Poca implicación personal.24. Falta de vocación profesional.25. Poca identificación con la profesión.26. El clima organizacional no es apropiado.	Competencias interpersonales
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------

III. Fortalezas y debilidades por área de mejora.

A continuación se exponen las competencias fuertes y débiles por área de mejora.

Tabla 32. Competencias fuertes y débiles por área de mejora.

Competencias fuertes	Competencias débiles	Áreas de mejora
Capacidad de análisis y síntesis.	Conocimiento de una segunda lengua.	Competencias Instrumentales
Capacidad de organizar y planificar.	Habilidades elementales en informática.	
Conocimientos generales básicos.	Habilidades para recuperar y analizar información desde diferentes fuentes.	
Solidez en los conocimientos básicos de la profesión.	Resolución de problemas.	
Comunicación oral y escrita en la lengua nativa.	Toma de decisiones.	
Capacidad para un compromiso con la calidad ambiental.	Capacidad para aplicar la teoría a la práctica.	Competencias sistémicas
Habilidades de investigación.	Liderazgo.	
Capacidad de aprender.	Comprender culturas y costumbres de otros países.	
Capacidad de adaptación a nuevas situaciones.	Habilidad para trabajar de forma autónoma.	
Capacidad de generar nuevas ideas (creatividad).	Iniciativa y espíritu emprendedor.	
Planificar y dirigir.		
Inquietud por la calidad.		
Inquietud por el éxito.		
Capacidad de crítica y autocrítica.	Habilidad para comunicar con expertos en otros campos.	Competencias interpersonales
Trabajo en equipo.	Habilidad para trabajar en un contexto internacional.	
Habilidades en las relaciones interpersonales.	Compromiso ético.	
Habilidades para trabajar en un equipo interdisciplinario.		
Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad.		

IV. Acciones de mejora por área.

Las causas determinadas por cada una de las competencias débiles se pueden clasificar en objetivas y subjetivas, las primeras dependen su solución de recursos materiales y financieros que no están disponibles en estos momentos en la institución, el diseño de acciones para su eliminación no sería real y le restaría al plan de mejoras veracidad, es por ello que se han realizado acciones a las causas de orden subjetivo, teniendo en cuenta sobre todo el factor humano, es decir, que se puede incidir en ella y revertir la situación actual a una situación mejorada.

Es necesario acotar que hay acciones que integran en una sola varios objetivos, es decir, una acción da respuesta a varios objetivos, en el diseño de las tareas se especificó más la acción.

Ámbito 1: Competencias instrumentales:

Área de mejora No 1: Competencias instrumentales.	
Descripción del problema:	Conocimiento de una segunda lengua.
Causas que provocan el problema:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Falta de medios novedosos para la realización de cursos. 2. Falta de tiempo en el profesorado. 3. Falta de opciones de superación. 4. El profesorado no lo percibe como una necesidad. 5. Poco contacto con extranjeros.

	<ol style="list-style-type: none"> 6. Falta de interés y motivación en el profesorado. 7. Falta de exigencia en esa formación. 8. No se proyectan cursos de formación según las necesidades de los docentes (cambio de categoría, mínimos para doctorado).
Objetivo a conseguir:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrollar medios novedosos en la realización de cursos. 2. Implementar tiempo en el profesorado para su formación. 3. Implementar opciones de superación. 4. Desarrollar el interés y motivación en el profesorado. 5. Exigir la formación de la competencia. 6. Proyectar cursos de formación según las necesidades de los docentes (cambio de categoría, mínimos para doctorado).
Acciones de mejora:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Coordinar el desarrollo del plan de capacitación del profesorado de la carrera. 2. Evaluar la formación de la competencia.
Beneficios esperados:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mejorar en el profesorado la comprensión escrita y oral y la comunicación escrita y oral en el idioma inglés.

Tabla 33. Acciones para mejorar el conocimiento de una segunda lengua

Tabla 34. Acciones para mejorar las habilidades elementales en informática.

Área de mejora No 1: Competencias instrumentales.	
Descripción del problema:	Habilidades elementales en informática.
Causas que provocan el problema:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se utiliza como herramienta de trabajo. 2. Falta de opciones de superación. 3. Falta de tiempo para la formación. 4. Falta de condiciones materiales para la formación. 5. Falta de exigencia para esta formación. 6. Falta de interés del profesorado. 7. Falta de autopreparación. 8. Acceso tardío a este medio.
Objetivo a conseguir:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Implementar opciones de superación. 2. Implementar tiempo en el profesorado para su formación. 3. Exigir la formación de esta competencia y la autopreparación de ella. 4. Desarrollar interés en el profesorado.
Acciones de mejora:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Coordinar el desarrollo del plan de capacitación del profesorado de la carrera. 2. Evaluar la formación de la competencia.
Beneficios esperados:	<p>Mejorar el:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conocimiento práctico y básico de un sistema operativo de frecuente uso. 2. Conocimiento práctico de un procesador de textos. 3. Conocimiento práctico de una base de datos. 4. Conocimiento práctico de una hoja de cálculo. 5. Conocimiento y uso de un paquete estadístico. 6. Habilidades básicas de consulta de la red informática.

Tabla 35. Acciones para mejorar las habilidades para recuperar y analizar información desde diferentes fuentes.

Área de mejora No 1: Competencias instrumentales.	
Descripción del problema:	Habilidades para recuperar y analizar información desde diferentes fuentes.
Causas que provocan el problema:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desconocimiento de las herramientas de búsqueda y recuperación de la información. 2. Carece de acciones formativas. 3. Escasa disponibilidad de los medios para realizarla (internet). 4. Conformismo y comodidad por parte del profesorado de trabajar con lo que tiene. 5. Poco dominio de las estrategias de búsqueda. 6. Desconocimiento de operadores matemáticos para las búsquedas.
Objetivo a conseguir:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Implementar las herramientas de búsqueda y recuperación de la información. 2. Desarrollar acciones formativas. 3. Implementar las estrategias y operadores matemáticos para las búsquedas.
Acciones de mejora:	1. Diseñar acciones formativas en: herramientas de búsqueda y recuperación de información, estrategias y operadores matemáticos para las búsquedas.
Beneficios esperados:	1. Mejorar el dominio de las fases de búsqueda, selección, almacenamiento y recuperación de la información.

Tabla 36. Acciones para mejorar la resolución de problemas.

Área de mejora No 1: Competencias instrumentales.	
Descripción del problema:	Resolución de problemas.
Causas que provocan el problema:	<ol style="list-style-type: none"> 1. La solución de los problemas no está en manos de quien tiene el problema. 2. Falta de recursos personológicos. 3. Desconocimiento del personal novel de habilidades pedagógicas. 4. Falta de contextualización de los problemas. 5. Divorcio entre la tecnología y lo social. 6. De forma colectiva no se tratan. 7. Autoregulación del docente. 8. El clima organizacional no es apropiado.
Objetivo a conseguir:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrollar los recursos personológicos. 2. Poner los problemas en manos de quien los tiene. 3. Desarrollar en el personal novel habilidades pedagógicas. 4. Contextualizar los problemas. 5. Tratar de forma colectiva los problemas. 6. Crear un clima organizacional apropiado.
Acciones de mejora:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Crear un clima de confianza y comunicación que propicie el intercambio entre los docentes y con los estudiantes. 2. Reflexionar permanentemente sobre la práctica profesional.
Beneficios esperados:	<p>Mejorar el:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El número y la variedad de los recursos considerados para la resolución. 2. Detectar cuando un problema es intratable.

Tabla 37. Acciones para mejorar la toma de decisiones.

Área de mejora No 1: Competencias instrumentales.	
Descripción del problema:	Toma de decisiones.
Causas que provocan el problema:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Capacidad de reaccionar ante las dificultades. 2. Temor para enfrentar los problemas. 3. No se tiene conciencia del poder de decisión individual. 4. Falta de conocimiento. 5. Desmotivación de la profesión. 6. Poca pertinencia. 7. Dirección vertical. 8. El clima organizacional no es apropiado. 9. Falta de recursos personológicos. 10. Se dificulta porque involucra muchos niveles y personas.
Objetivo a conseguir:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reaccionar antes las dificultades de forma adecuada. 2. Enfrentar los problemas sin temor. 3. Tener conciencia del poder individual. 4. Elevar la motivación por la profesión. 5. Elevar la pertinencia. 6. Crear un clima organizacional apropiado. 7. Desarrollar los recursos personológicos. 8. Involucrar en las decisiones a los niveles y personas adecuadas.
Acciones de mejora:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Crear un clima de confianza y comunicación que propicie el intercambio entre los docentes y con los estudiantes.
Beneficios esperados:	<p>Saber:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Definir el problema.

	<ol style="list-style-type: none"> 2. Atribuir la importancia de cada alternativa. 3. Establecer la estrategia. 4. Ejecutar la estrategia de búsqueda.
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Ámbito 2: Competencias sistémicas:

Área de mejora No 2: Competencias sistémicas.	
Descripción del problema:	Capacidad para aplicar la teoría a la práctica.
Causas que provocan el problema:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Divorcio entre la teoría y la práctica. 2. Dificultades en las operaciones básicas del pensamiento. 3. Falta de experiencia laboral. 4. Poco tiempo dedicado a la preparación de las clases. 5. Poco dominio de los posicionamientos teóricos. 6. Preferencia por la teoría. 7. Poca pertinencia de las acciones por ser adoptadas sin ser un encargo. 8. Falta de medios de enseñanza. 9. Falta de coordinación con los organismos y empresas.
Objetivo a conseguir:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Establecer una relación entre la teoría y la práctica. 2. Desarrollar las operaciones básicas del pensamiento. 3. Implementar más tiempo a la preparación de las clases. 4. Dominar los posicionamientos teóricos. 5. Desarrollar medios de enseñanza. 6. Establecer coordinación con los organismos y empresas.

Acciones de mejora:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Exigir la autopreparación del docente. 2. Fortalecer las relaciones con los organismos y empresas para la realización de las prácticas laborales.
Beneficios esperados:	<p>Saber:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Detectar la similitud entre la situación real y el conocimiento aprendido. 2. Recuperar el conocimiento apropiado. 3. Realizar un proceso de correspondencia entre el nuevo problema y el ejemplo conocido. 4. Generalizar de que el nuevo problema pueda servir de ejemplo.

Tabla 38. Acciones para mejorar la capacidad de aplicar la teoría a la práctica.

Tabla 39. Acciones para mejorar el liderazgo.

Área de mejora No 2: Competencias sistémicas.	
Descripción del problema:	Liderazgo.
Causas que provocan el problema:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Poco dominio de los contenidos del cargo de dirección. 2. Métodos inadecuados. 3. Forma de expresión inadecuada. 4. Hay temor al liderazgo porque se asocia a la asunción de cargos de dirección. 5. Poca visibilidad de las acciones que se realizan. 6. Falta de preparación. 7. Desmotivación del profesorado. 8. Falta de recursos personológicos. 9. Falta de superación.

	<p>10. Falta de idoneidad de los que ocupan los cargos de dirección.</p> <p>11. Falta de ejemplaridad.</p> <p>12. El clima organizacional no es apropiado.</p>
Objetivo a conseguir:	<p>1. Dominar los contenidos del cargo de dirección.</p> <p>2. Utilizar métodos adecuados.</p> <p>3. Expresar de forma adecuada.</p> <p>4. Visibilizar las acciones que se realizan.</p> <p>5. Preparar a los cuadros.</p> <p>6. Motivar al profesorado.</p> <p>7. Desarrollar los recursos personológicos.</p> <p>8. Desarrollar opciones de superación.</p> <p>9. Crear un clima organizacional apropiado.</p>
Acciones de mejora:	<p>1. Crear un clima de confianza y comunicación que propicie el intercambio entre docentes y con los estudiantes.</p>
Beneficios esperados:	<p>1. Elevar la moral.</p> <p>2. Aumentar la cohesión del grupo.</p> <p>3. Reducir el conflicto interpersonal</p> <p>4. Establecer una buena relación con los integrantes del grupo.</p> <p>5. Poner el acento en la preocupación que se tiene por los miembros del grupo.</p> <p>6. Mostrar consideración hacia ellos.</p>

Tabla 40. Acciones para mejorar la comprensión de culturas y costumbres de otros países.

Área de mejora No 2: Competencias sistémicas.	
Descripción del problema:	Comprensión de culturas y costumbres de otros países.
Causas que provocan el problema:	<ol style="list-style-type: none"> 1. No se conocen en la práctica. 2. La no convivencia y participación en ella. 3. Poco contacto con otros países. 4. Pocas posibilidades de salida al extranjero. 5. Política institucional existente. 6. Se asumen estas culturas desde la visión del intercambio profesional.
Objetivo a conseguir:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fomentar esta competencia desde la acción individual.
Acciones de mejora:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Exigir la autogestión y la preparación docente.
Beneficios esperados:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Alcanzar un mayor bagaje cultural que propicie el intercambio con profesionales de otros países.

Tabla 41. Acciones para mejorar la habilidad para trabajar de forma autónoma.

Área de mejora No 2: Competencias sistémicas.	
Descripción del problema:	Habilidad para trabajar de forma autónoma.
Causas que provocan el problema:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Falta de autonomía para realizar las actividades. 2. Poca actualización de los conocimientos. 3. Falta de recursos personológicos. 4. Temor a la crítica. 5. Dificultad para la gestión del conocimiento. 6. Preferencia por el trabajo en equipo. 7. Falta de recursos materiales (internet, intranet).
Objetivo a conseguir:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrollar la autonomía en la realización de actividades. 2. Actualizar los conocimientos. 3. Desarrollar los recursos personológicos. 4. Desarrollar la gestión del conocimiento.
Acciones de mejora:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Potenciar la autonomía en la realización de actividades.
Beneficios esperados:	<p>Saber:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Valorar los puntos de vista de los demás. 2. Aceptar la prevalencia del punto de vista del otro a la hora de iniciar la tarea. 3. Aceptar un papel en el reparto de tareas del grupo. 4. Mantener la visión de conjunto respecto a la tarea. 5. Asumir otros roles, incluido el de líder.

Tabla 42. Acciones para mejorar la iniciativa y espíritu emprendedor.

Área de mejora No 2: Competencias sistémicas.	
Descripción del problema:	Iniciativa y espíritu emprendedor.
Causas que provocan el problema:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Falta de estímulo personal y laboral. 2. Burocratismo. 3. Falta de recursos personológicos. 4. Desmotivación. 5. Poca actualización de los conocimientos. 6. Falta de evaluación con un mecanismo de estimulación.
Objetivo a conseguir:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estimular al docente. 2. Desarrollar los recursos personológicos. 4. Motivar a los docentes 5. Actualizar los conocimientos. 6. Evaluar con mecanismo de estimulación.
Acciones de mejora:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprometer activamente al profesorado con su proceso de aprendizaje.
Beneficios esperados:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Proponer objetivos para sí y para otros. 2. Tomar decisiones en situaciones de incertidumbre. 3. Articular los medios conducentes al objetivo. 4. Resolución de problemas. 5. Disposición de correr riesgos.

Ámbito 3: Competencias interpersonales:

Tabla 43. Acciones para mejorar la habilidad para comunicar con expertos en otros campos.

Área de mejora No 3: Competencias interpersonales.	
Descripción del problema:	Habilidad para comunicar con expertos en otros campos.
Causas que provocan el problema:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Falta de transdisciplinariedad en el trabajo científico y docente metodológico. 2. Existe egoísmo profesional. 3. Desconocimientos de otros temas. 4. Falta de identificación de los expertos. 5. Mecanismos de comunicación inadecuados. 6. Falta de intercambio profesional. 7. Poco acceso a los medios.
Objetivo a conseguir:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrollar la transdisciplinariedad en el trabajo científico y docente metodológico. 2. Fomentar el intercambio profesional. 3. Elevar el conocimiento sobre otros temas. 4. Identificar los expertos. 5. Desarrollar mecanismos de comunicación adecuados.
Acciones de mejora:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Crear redes asociativas y académicas.
Beneficios esperados:	<p>Alcanzar:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Fomento de la interdependencia cooperativa. 2. Apoyo institucional al trabajo en equipo. 3. Miembros del equipo con igual status. 4. Ruptura de las percepciones entre los diferentes grupos. 5. Aumento de la empatía.

Tabla 44. Acciones para mejorar la habilidad para trabajar en un contexto internacional.

Área de mejora No 3: Competencias interpersonales.	
Descripción del problema:	Habilidad para trabajar en un contexto internacional.
Causas que provocan el problema:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocimiento de una segunda lengua. 2. Falta de preparación docente. 3. Categorías docentes bajas. 4. Pocas posibilidades de salida al extranjero. 5. Poco contacto con otros países. 6. Poca experiencia. 7. No hay relaciones con contextos y especialistas internacionales. 8. Falta de gestión institucional y personal. 9. Poco acceso a la información.
Objetivo a conseguir:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrollar el conocimiento del idioma inglés. 2. Elevar la preparación docente. 3. Elevar las categorías docentes. 4. Fomentar las relaciones con contextos y especialistas internacionales. 5. Desarrollar la gestión institucional y personal.
Acciones de mejora:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fomentar la preparación desde la acción individual.
Beneficios esperados:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Alcanzar mayor bagaje cultural para propiciar el intercambio con profesionales de otros países.

Tabla 45. Acciones para mejorar el compromiso ético.

Área de mejora No 3: Competencias interpersonales.	
Descripción del problema:	Compromiso ético.
Causas que provocan el problema:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Poca disciplina laboral. 2. Falta de motivación. 3. Poco profesionalismo. 4. Existe el individualismo. 5. Falta de trabajo en grupo. 6. Desmotivación profesional. 7. Poca implicación personal. 8. Falta de vocación profesional. 9. Poca identificación con la profesión. 10. El clima organizacional no es apropiado.
Objetivo a conseguir:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elevar la disciplina laboral. 2. Motivar al profesorado. 3. Fomentar el trabajo en grupo 4. Implicar al personal con la institución. 5. Crear un clima organizacional apropiado.
Acciones de mejora:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
Beneficios esperados:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mayor cumplimiento de las normas que regulan la interacción en la universidad. 2. Fortalecimiento de los valores en el profesorado.

V. Prioridad de las acciones de mejora.

Ámbito 1: Competencias Instrumentales.

Tabla 46. Prioridad de las acciones de mejora para el conocimiento de una segunda lengua.

No	Acciones de mejora	Dificultad	Plazo	Impacto	Priorización
1	Coordinar el desarrollo del plan de capacitación del profesorado de la carrera.	2	3	2	7
2	Evaluar la formación de la competencia	3	2	3	8

Tabla 47. Prioridad de las acciones de mejora de las habilidades elementales en informática.

No	Acciones de mejora	Dificultad	Plazo	Impacto	Priorización
1	Coordinar el desarrollo del plan de capacitación del profesorado de la carrera.	2	3	2	7
2	Evaluar la formación de la competencia.	3	2	2	7

Tabla 48. Prioridad de las acciones de mejora de las habilidades para recuperar y analizar información desde diferentes fuentes.

No	Acciones de mejora	Dificultad	Plazo	Impacto	Priorización
1	Diseñar acciones formativas en: herramientas de búsqueda y recuperación de información, estrategias y operadores matemáticos para las búsquedas.	4	4	3	11

Tabla 49. Prioridad de las acciones de mejora de la resolución de problemas.

No	Acciones de mejora	Dificultad	Plazo	Impacto	Priorización
1	Crear un clima de confianza y comunicación que propicie el intercambio entre los docentes y con los estudiantes.	1	1	4	6
2	Reflexionar permanentemente sobre la práctica profesional.	2	2	4	8

Tabla 50. Prioridad de las acciones de mejora de la toma de decisiones.

No	Acciones de mejora	Dificultad	Plazo	Impacto	Priorización
1	Crear un clima de confianza y comunicación que propicie el intercambio entre los docentes y con los estudiantes.	1	1	4	6

Ámbito 2: Competencias Sistémicas.

Tabla 51. Prioridad de las acciones de mejora para la capacidad de aplicar la teoría a la práctica.

No	Acciones de mejora	Dificultad	Plazo	Impacto	Priorización
1	Exigir la autopreparación del docente.	4	4	2	10
2	Coordinar con los organismos y empresas las prácticas laborales.	2	2	4	8

Tabla 52. Prioridad de las acciones de mejora para el liderazgo.

No	Acciones de mejora	Dificultad	Plazo	Impacto	Priorización
1	Crear un clima de confianza y comunicación que propicie el intercambio entre los docentes y con los estudiantes.	1	1	4	6

Tabla 53. Prioridad de las acciones de mejora para la comprensión de culturas y costumbres de otros países.

No	Acciones de mejora	Dificultad	Plazo	Impacto	Priorización
1	Exigir la autopreparación docente.	4	4	2	10

Tabla 54. Prioridad de las acciones de mejora de la habilidad para trabajar de forma autónoma.

No	Acciones de mejora	Dificultad	Plazo	Impacto	Priorización
1	Potenciar la autonomía en la realización de actividades.	2	3	2	7

Tabla 55. Prioridad de las acciones de mejora para la iniciativa y el espíritu emprendedor.

No	Acciones de mejora	Dificultad	Plazo	Impacto	Priorización
1	Comprometer activamente al profesorado con su proceso de aprendizaje.	2	2	3	7

Ámbito 3: Competencias Interpersonales.

Tabla 56. Prioridad de las acciones de mejora de la habilidad para comunicar con expertos de otros campos.

No	Acciones de mejora	Dificultad	Plazo	Impacto	Priorización
1	Crear redes asociativas y académicas.	1	1	4	6

Tabla 57. Prioridad de las acciones de mejora de la habilidad para trabajar en un contexto internacional.

No	Acciones de mejora	Dificultad	Plazo	Impacto	Priorización
1	Potenciar la acción individual en su formación.	2	2	2	6

Tabla 58. Prioridad de las acciones de mejora para el compromiso ético.

No	Acciones de mejora	Dificultad	Plazo	Impacto	Priorización
1	Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.	1	1	4	6

VI. Plan de mejoras.

A continuación se presentan los planes operativos de mejoras por ámbito y por cada una de las competencias profesionales a mejorar en el profesorado de la carrera de Comunicación Social de la Universidad Máximo Gómez Báez, en los mismos se realiza el diseño de la planificación.

Ámbito 1: Competencias Instrumentales.

Tabla 59. Plan de mejoras de la competencia Conocimiento de una segunda lengua.

Plan de Mejoras (Conocimiento de una segunda lengua)							
Área de mejora No 1: Competencias instrumentales. Indicador: 100% de los profesores capacitados en idioma inglés.				Acciones de mejora: 1. Coordinar el desarrollo del plan de capacitación del profesorado de la carrera. 2. Evaluar la formación de la competencia.			
No	Tareas	Responsable de tarea	Tiempos (inicio-final)	Recursos necesarios	Financiación	Indicador seguimiento	Responsable seguimiento
1.1	Gestionar con el Departamento de Lengua de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas la oferta y realización de cursos de postgrados en idioma inglés en diferentes niveles (principiante, intermedio, avanzado y superior).	Coordinador de carrera.	Gestión Enero 2014 Realización Abril 2014	Aulas PC Libros en idioma inglés Profesor	-	1. Comprensión escrita. 2. Comprensión oral. 3. Comunicación escrita.	Jefe de carrera.
1.2	Exigir la formación de esta competencia en todo su claustro.	Coordinador de carrera.	Permanente			4. Comunicación oral.	Jefe de carrera.
1.3	Ofertar cursos de superación en correspondencia con los períodos de cambio de categorías y mínimos para maestrantes y doctorandos.	Coordinador de carrera.	Marzo 2014				Jefe de carrera.

2.1	Ampliar el acceso a la consulta bibliográfica en otros idiomas y su utilización como herramienta de comunicación interpersonal y profesional.	Coordinador de carrera.	Permanente				Jefe de carrera.
2.2	Lecturas dialógicas en idioma inglés.	Profesor designado.	Febrero Abril Junio Septiembre Noviembre 2014				Coordinador de carrera.

Tabla 60. Plan de mejoras de la competencia Habilidades elementales en informática.

Plan de Mejoras (Habilidades elementales en informática)							
Área de mejora No 1: Competencias instrumentales. Indicador: 100% de los profesores capacitados en informática.				Acciones de mejora: 1. Coordinar el desarrollo del plan de capacitación del profesorado de la carrera. 2. Evaluar la formación de la competencia.			
No	Tareas	Responsable de tarea	Tiempos (inicio-final)	Recursos necesarios	Financiación	Indicador seguimiento	Responsable seguimiento
1.1	Establecer horarios en el laboratorio de computación para la autopreparación del profesorado permanente.	Coordinador de carrera.	Enero 2014	Aulas PC Internet Profesor	-	1. Conocimiento práctico y básico de un sistema operativo de frecuente uso.	Jefe de carrera.
1.2	Realizar cursos de actualización de conocimientos sobre las nuevas herramientas informáticas.	Coordinador de carrera.	Enero Febrero Marzo 2014			2. Conocimiento práctico de un procesador de textos.	Jefe de carrera.
1.3	Desarrollar en el profesorado una actitud positiva hacia las TIC, pero desde una perspectiva crítica, valorando más la tecnología didáctica (dirigida a la resolución de problemas educativos) que la simple técnica (uso de los aparatos).	Coordinador de carrera.	Permanente			3. Conocimiento práctico de una base de datos. 4. Conocimiento práctico de una hoja de cálculo.	Jefe de carrera.
2.1	Realizar el montaje en soporte digital de las asignaturas y disciplinas.	Coordinador de carrera.	Julio 2014			5. Conocimiento y uso de un paquete estadístico.	Jefe de carrera.

2.2	Aprovechar las posibilidades que ofrecen las TIC, para que los profesores estén menos tiempo delante de los estudiantes en clase y tengan una mayor dedicación a tareas como la preparación de materiales, la tutorización y seguimiento de los estudiantes.	Coordinador de carrera.	Permanente			6. Habilidades básicas de consulta de la red informática.	Jefe de carrera.
-----	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------	------------	--	--	-----------------------------------------------------------	------------------

Tabla 61. Plan de mejoras de la competencia Habilidades para recuperar y analizar información desde diferentes fuentes.

Plan de Mejoras (Habilidades para recuperar y analizar información desde diferentes fuentes)							
Área de mejora No 1: Competencias instrumentales. Indicador: 100% de los profesores capacitados en gestión de la información.				Acciones de mejora: 1. Diseñar acciones formativas en: herramientas de búsqueda y recuperación de información, estrategias y operadores matemáticos para las búsquedas.			
No	Tareas	Responsable de tarea	Tiempos (inicio-final)	Recursos necesarios	Financiación	Indicador seguimiento	Responsable seguimiento
1.1	Ejecutar taller de gestión de la información.	Coordinador de carrera.	Febrero 2014	Aula PC Internet	-	1. Dominio de las fases de búsqueda, selección, almacenamiento y recuperación de la información.	Jefe de carrera.
1.2	Desarrollar taller sobre búsqueda y recuperación de la información.	Coordinador de carrera.	Febrero 2014	Biblioteca Profesor			Jefe de carrera.
1.3	Realizar taller sobre estrategias y operadores matemáticos para las búsquedas.	Coordinador de carrera.	Febrero 2014				Jefe de carrera.

Tabla 62. Plan de mejoras de la competencia Resolución de problemas.

Plan de Mejoras (Resolución de problemas)							
Área de mejora No 1: Competencias instrumentales. Indicador: Elevar la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje en un 90%.				Acciones de mejora: 1. Crear un clima de confianza y comunicación que propicie el intercambio entre los docentes y con los estudiantes. 2. Reflexionar permanentemente sobre la práctica profesional.			
No	Tareas	Responsable de tarea	Tiempos (inicio-final)	Recursos necesarios	Financiación	Indicador seguimiento	Responsable seguimiento
1.1	En las reuniones de la carrera: Crear espacios de socialización de las alternativas educativas aportadas.	Coordinador de carrera.	Enero Marzo Mayo Octubre Diciembre 2014	Tiempo	-	1. El número y variedad de los recursos considerados para la resolución. 2. Detectar cuando un problema es intratable.	Jefe de carrera.
1.2	Generalizar metodologías de aprendizajes.	Coordinador de carrera.	Permanente				Jefe de carrera.
1.3	Aplicar la resolución de problemas como herramienta para el aprendizaje.	Coordinador de carrera.	Permanente				Jefe de carrera.
1.4	Tomar decisiones oportunas, manejar conflictos, afrontar y analizar situaciones complejas y prácticas.	Coordinador de carrera.	Permanente				Jefe de carrera.
1.5	Consensuar y elaborar acuerdos sobre procedimientos para abordar los conflictos.	Coordinador de carrera.	Enero 2014				Jefe de carrera.

2.1	Hacer periódicas valoraciones de los resultados obtenidos y sobre cómo poder mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.	Coordinador de carrera.	Enero Marzo Mayo Octubre Diciembre 2014				Jefe de carrera.
2.2	Propiciar la divergencia, análisis y producción de ideas para resolver problemas.	Coordinador de carrera.	Permanente				Jefe de carrera.

Tabla 63. Plan de mejoras de la competencia Toma de decisiones.

Plan de Mejoras (Toma de decisiones)							
Área de mejora No 1: Competencias instrumentales. Indicador: Elevar la calidad de la práctica profesional en un 100%.			Acciones de mejora: 1. Crear un clima de confianza y comunicación que propicie el intercambio entre los docentes y con los estudiantes.				
No	Tareas	Responsable de tarea	Tiempos (inicio-final)	Recursos necesarios	Financiación	Indicador seguimiento	Responsable seguimiento
1.1	Promover la participación del profesorado a través de técnicas en las reuniones de la carrera.	Coordinador de carrera.	Mensual 2014	Tiempo	-	1. Definir el problema.	Jefe de carrera.
1.2	Establecer consulta de ayuda psicológica especializada.	Coordinador de carrera.	Febrero 2014			2. Atribuir la importancia de cada alternativa.	Jefe de carrera.
1.3	Debatir los nuevos reglamentos y resoluciones docentes y laborales que se pongan en vigor.	Coordinador de carrera.	Permanente			3. Establecer la estrategia.	Jefe de carrera.
1.4	Propiciar la formulación activa de nuevos planteamientos que se adelanten a los cambios del entorno, tomando decisiones oportunas con criterio propio.	Coordinador de carrera.	Permanente			4. Ejecutar la estrategia de búsqueda.	Jefe de carrera.

Ámbito 2: Competencias Sistémicas.

Tabla 64. Plan de mejoras de la competencia Capacidad para aplicar la teoría a la práctica.

Plan de Mejoras (Capacidad para aplicar la teoría a la práctica)							
Área de mejora No 2: Competencias sistémicas. Indicador: Elevar la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje a un 100%.			Acciones de mejora: 1. Exigir la autoperparación del docente. 2. Consolidar las relaciones con los organismos y empresas para la realización de las prácticas laborales.				
No	Tareas	Responsable de tarea	Tiempos (inicio-final)	Recursos necesarios	Financiación	Indicador seguimiento	Responsable seguimiento
1.1	Sistematizar a través de talleres diferentes experiencias sobre el tema.	Coordinador de la carrera.	Mayo 2014	Aula Profesor		1. Detectar la similitud entre la situación real y el conocimiento aprendido.	Jefe de carrera.
1.2	Elaborar medios de enseñanza.	Coordinador de carrera.	Permanente				Jefe de carrera.
1.3	Definir espacios y tiempos fijos para la planificación anual de la carrera que asegure condiciones para la implementación del currículum en el aula (elaboración de calendario anual de actividades; definición de tiempos y espacios de desarrollo profesional y de preparación de clases; espacio y tiempo para la revisión y elaboración de materiales de apoyo e instrumentos de evaluación).	Coordinador de carrera.	Enero 2014			2. Recuperar el conocimiento apropiado.	Jefe de carrera.
						3. Realizar un proceso de correspondencia entre el nuevo problema y el ejemplo conocido.	

2.1	Visitar los organismos y empresas para el desarrollo de las prácticas laborales.	Coordinador de carrera.	Enero 2014			4. Generalizar de que el nuevo problema pueda servir de ejemplo.	Jefe de carrera.
2.2	Firmar los convenios con los organismos y empresas el desarrollo de las prácticas laborales.	Coordinador de carrera.	Febrero 2014				Jefe de carrera.
2.3	Establecer la estrategia de culminación de estudios con los organismos y empresas.	Coordinador de carrera.	Febrero 2014				Jefe de carrera.

Tabla 65. Plan de mejoras de la competencia Liderazgo.

Plan de Mejoras (Liderazgo)							
Área de mejora No 2: Competencias sistémicas.			Acciones de mejora:				
Indicador: Lograr la ejemplaridad del profesorado en un 100%.			1. Crear un clima de confianza y comunicación que propicie el intercambio entre los docentes y con los estudiantes.				
No	Tareas	Responsable de tarea	Tiempos (inicio-final)	Recursos necesarios	Financiación	Indicador seguimiento	Responsable seguimiento
1.1	Desarrollar un curso de dirección con cuadros y reservas de la carrera.	Coordinador de carrera.	Septiembre 2014	Aula PC Profesor	-	1. Elevar la moral. 2. Aumentar la cohesión del grupo. 3. Reducir el conflicto interpersonal. 4. Establecer una buena relación con los integrantes del grupo. 5. Poner el acento en la preocupación que se tiene por los miembros del grupo. 6. Mostrar consideración hacia ellos.	Jefe de carrera.
1.2	Dar a conocer los resultados alcanzados por los profesores para socializar la información y reconocer sus logros.	Coordinador de la carrera.	Permanente				Jefe de carrera.
1.3	Fomentar el uso de técnicas participativas en las reuniones de trabajo y metodológicas.	Coordinador de la carrera.	Permanente				Jefe de carrera.
1.4	Facilitar la publicación de experiencias pedagógicas del profesorado en la comunidad universitaria.	Coordinador de la carrera.	Permanente				Jefe de carrera.
1.5	Evaluar de forma permanente su acción aplicando instrumentos o técnicas que involucren a todos los actores de su acción educativa.	Coordinador de carrera.	Marzo Junio Octubre				Jefe de carrera.

Tabla 66. Plan de mejoras de la competencia Comprensión de culturas y costumbres de otros países.

Plan de Mejoras (Comprensión de culturas y costumbres de otros países)							
Área de mejora No 2: Competencias sistémicas. Indicador: Lograr en el 50% del profesorado la participación en un evento de carácter internacional.			Acciones de mejora: 1. Exigir la autogestión y preparación del docente.				
No	Tareas	Responsable de tarea	Tiempos (inicio-final)	Recursos necesarios	Financiación	Indicador seguimiento	Responsable seguimiento
1.1	Incremento de los proyectos solidarios internacionales.	Coordinador de carrera.	Permanente	Financieros		1. Mayor bagaje cultural que propicie el intercambio con profesionales de otros países.	Jefe de carrera.
1.2	Incremento de los intercambios.	Coordinador de carrera.	Anual				Jefe de carrera.
1.3	Fomento de cursos en idioma inglés.	Coordinador de carrera.	Marzo 2014				Jefe de carrera.
1.4	Inclusión de materiales en otros idiomas.	Coordinador de carrera.	Permanente				Jefe de carrera.
1.5	Fomento de actividades en las que participen profesores de otros países.	Coordinador de carrera.	Anual				Jefe de carrera.
1.6	Desarrollar lecturas dialógicas sobre la cultura y costumbres de otros países.	Coordinador de carrera.	Junio Diciembre				Jefe de Carrera.
1.7	Realizar biblioteca tutorada	Coordinador de carrera	Permanente				Jefe de carrera.

Tabla 67. Plan de mejoras de la competencia Habilidad para trabajar de forma autónoma.

Plan de Mejoras (Habilidad para trabajar de forma autónoma)							
Área de mejora No 2: Competencias sistémicas. Indicador: Lograr en el 100% del profesorado la asunción de roles.				Acciones de mejora: 1. Potenciar la autonomía en la realización de actividades.			
No	Tareas	Responsable de tarea	Tiempos (inicio-final)	Recursos necesarios	Financiación	Indicador seguimiento	Responsable seguimiento
1.1	Incentivar la curiosidad, la formación continua, el aprendizaje a partir de los errores (saber desaprender, aprender probando, explorando), el autoaprendizaje, el construir aprendizajes significativos.	Coordinador de carrera.	Permanente	-	-	1. Valorar los puntos de vista de los demás. 2. Aceptar la prevalencia del punto de vista del otro a la hora de iniciar la tarea.	Jefe de carrera.
1.2	Crear grupo de trabajo interactivo en las actividades	Coordinador de carrera.	Permanente			3. Aceptar un papel en el reparto de tareas del grupo. 4. Mantener la visión de conjunto respecto a la tarea. 5. Asumir otros roles, incluido el de líder.	Jefe de carrera.

Tabla 68. Plan de mejoras de la competencia Iniciativa y espíritu emprendedor.

Plan de Mejoras (Iniciativa y espíritu emprendedor)							
Área de mejora No 2: Competencias sistémicas. Indicador: Lograr en el 100% del profesorado la preparación profesional.				Acciones de mejora: 1. Comprometer activamente al profesorado con su proceso de aprendizaje.			
No	Tareas	Responsable de tarea	Tiempos (inicio-final)	Recursos necesarios	Financiación	Indicador seguimiento	Responsable seguimiento
1.1	Evaluar el profesorado estimulando los resultados.	Coordinador de carrera.	Julio 2014	-	-	1. Proponer objetivos para sí y para otros.	Jefe de carrera.
1.2	Crear espacios de aprendizajes colectivos.	Coordinador de carrera.	Marzo Junio Septiembre 2014			2. Tomar decisiones en situaciones de incertidumbre.	Jefe de carrera.
1.3	Estimular la autopreparación.	Coordinador de carrera.	Permanente			3. Articular los medios conducentes al objetivo.	Jefe de carrera.
1.4	Planificar proyectos innovadores.	Coordinador de carrera.	Anual			4. Resolución de problemas.	Jefe de carrera.
1.5	Planificar y organizar la actividad pedagógica.	Coordinador de carrera.	Permanente			5. Disposición de correr riesgos.	Jefe de carrera.
1.6	Reforzar las competencias difíciles de lograr.	Coordinador de carrera.	Permanente				Jefe de carrera.

Ámbito 3: Competencias Interpersonales.

Tabla 69. Plan de mejoras de la competencia Habilidades para comunicar con expertos en otros campos.

Plan de Mejoras (Habilidades para comunicar con expertos en otros campos)							
Área de mejora No 3: Competencias interpersonales. Indicador: Elevar en el 100% del profesorado el trabajo interdisciplinario.				Acciones de mejora: 1. Crear redes asociativas y académicas			
No	Tareas	Responsable de tarea	Tiempos (inicio-final)	Recursos necesarios	Financiación	Indicador seguimiento	Responsable seguimiento
1.1	Identificar los expertos por temas.	Coordinador de carrera.	Abril 2014	-	-	1. Fomento de la interdependencia cooperativa. 2. Apoyo institucional al trabajo en equipo. 3. Miembros del equipo con igual status. 4. Ruptura de las percepciones	Jefe de carrera.
1.2	Crear espacios de aprendizaje colectivo.	Coordinador de carrera.	Marzo Junio Septiembre 2014				Jefe de carrera.
1.3	Programar sesiones de reflexión pedagógica, intercambio de experiencias, análisis de contenidos y didáctica de la enseñanza.	Coordinador de carrera.	Junio Diciembre 2014				Jefe de carrera.
1.4	Analizar la información y tomar decisiones con el fin de mejorar los procesos y los resultados.	Coordinador de carrera.	Permanente				Jefe de carrera.

1.5	Desarrollar grupos de trabajo interactivos en las actividades.	Coordinador de carrera.	Marzo Junio Septiembre 2014			entre los diferentes grupos. 5. Aumento de la empatía.	Jefe de carrera.
-----	----------------------------------------------------------------	-------------------------	--------------------------------------	--	--	---------------------------------------------------------------	------------------

Tabla 70. Plan de mejoras de la competencia Habilidad para trabajar en un contexto internacional.

Plan de Mejoras (Habilidades para trabajar en un contexto internacional)							
Área de mejora No. 3: Competencias interpersonales. Indicador: Lograr en el 50% del profesorado la participación en un evento de carácter internacional.				Acciones de mejora: 1. Potenciar la acción individual en su formación.			
No	Tareas	Responsable de tarea	Tiempos (inicio-final)	Recursos necesarios	Financiación	Indicador seguimiento	Responsable seguimiento
1.1	Incremento de los proyectos solidarios internacionales.	Coordinador de carrera.	Permanente	Financieros	-	1. Mayor bagaje cultural que propicie el intercambio con profesionales de otros países.	Jefe de carrera.
1.2	Incremento de los intercambios.	Coordinador de carrera.	Anual		Jefe de carrera.		
1.3	Fomento de cursos en idioma inglés.	Coordinador de carrera.	Marzo 2014		Jefe de carrera.		
1.4	Inclusión de materiales en otros idiomas.	Coordinador de carrera.	Permanente		Jefe de carrera.		
1.5	Fomento de actividades en las que participen profesores de otros países.	Coordinador de carrera.	Anual		Jefe de carrera.		

Tabla 71. Plan de mejoras de la competencia Compromiso ético.

Plan de Mejoras (Compromiso ético)							
Área de mejora No 3: Competencia interpersonales. Indicador: Elevar la disciplina laboral en el profesorado al 100%				Acciones de mejora: 1. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.			
No	Tareas	Responsable de tarea	Tiempos (inicio-final)	Recursos necesarios	Financiación	Indicador seguimiento	Responsable seguimiento
1.1	Trabajar efectiva e interrelacionadamente para alcanzar los objetivos de la organización universitaria.	Coordinador de carrera.	Permanente	-	-	1. Cumplimiento de las normas que regulan la interacción en la universidad. 2. Fortalecimiento de los valores en el profesorado.	Jefe de carrera.
1.2	Cumplir con las tareas encomendadas.	Coordinador de la carrera.	Permanente				Jefe de carrera.
1.3	Organizar y cuidar el material y documentos administrativos.	Coordinador de la carrera.	Permanente				Jefe de carrera.
1.4	Mantener la disciplina y el orden (normas y horarios).	Coordinador de la carrera.	Permanente				Jefe de carrera.
1.5	Realizar los trámites burocráticos que conlleva la docencia: control de asistencia, actas, etc.	Coordinador de la carrera.	Permanente				Jefe de carrera.
1.6	Negociar un proyecto de formación con otros colegas.	Coordinador de la carrera.	Anual				Jefe de carrera.
1.7	Acoger la formación de compañeros y participar en ella.	Coordinador de la carrera.	Anual				

1.8	Discutir sobre el logro de objetivos.	Coordinador de la carrera.	Permanente			
1.9	Evaluar las relaciones de trabajo.	Coordinador de carrera	Permanente			
1.10	Evaluar constantemente las acciones positivas y negativas de los miembros del grupo.	Coordinador de la carrera.	Permanente			
1.11	Considerar medidas formativas para mejorar un comportamiento: reemplazar anotaciones negativas por otras formativas.	Coordinador de la carrera.	Permanente			
1.12	Publicar un panel recordatorio en el espacio del departamento con el funcionamiento de las normas y procedimientos.	Coordinador de la carrera.	Enero 2014			

VII. Cronograma del Plan de Mejoras:

Ámbito No. 1: Competencias instrumentales.

Tabla 72. Cronograma del plan de mejoras del ámbito No. 1.

Acciones de mejora y tareas por prioridad	Tiempo (meses)											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Diseñar acciones formativas en: herramientas de búsqueda y recuperación de información, estrategias y operadores matemáticos para las búsquedas.												
1.1 Ejecutar taller de gestión de la información.		■										
1.2 Desarrollar taller sobre búsqueda y recuperación de la información.		■										
1.3 Realizar taller sobre estrategias y operadores matemáticos para las búsquedas.		■										
2. Reflexionar permanentemente sobre la práctica profesional.												
2.1 Hacer periódicas valoraciones de los resultados obtenidos y sobre cómo poder mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.	■		■		■					■		■
2.2 Propiciar la divergencia, análisis y producción de ideas para resolver problemas.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
3. Coordinar el desarrollo del plan de capacitación del conocimiento de una segunda lengua.												
3.1 Gestionar con el Departamento de Lengua de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas la oferta y realización de cursos de postgrados en idioma inglés en diferentes niveles (principiante, intermedio, avanzado y superior).	■			■								
3.2 Ofertar cursos de superación en correspondencia con los períodos de cambio de categorías y mínimos para maestrantes y doctorandos.			■									

7.5 Consensuar y elaborar acuerdos sobre procedimientos para abordar los conflictos.																				
5. Crear un clima de confianza y comunicación que propicie el intercambio entre los docentes y los estudiantes.																				
8.1 Promover la participación del profesorado a través de técnicas en las reuniones de la carrera.																				
8.2 Establecer consulta de ayuda psicológica especializada.																				
8.3 Debatir los nuevos reglamentos y resoluciones docentes y laborales que se pongan en vigor.																				
8.4 Propiciar la formulación activa de nuevos planteamientos que se adelanten a los cambios del entorno, tomando decisiones oportunas con criterio propio.																				

Ámbito No. 2: Competencias sistémicas.

Tabla 73. Cronograma del plan de mejoras del ámbito No. 2.

Acciones de mejora y tareas por prioridad	Tiempo (meses)											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Exigir la autopreparación del docente.												
1.1 Sistematizar a través de talleres diferentes experiencias sobre el tema.												
1.2 Elaborar medios de enseñanza.												
1.3 Definir espacios y tiempos fijos para la planificación anual de la carrera que asegure condiciones para la implementación del currículum en el aula (elaboración de calendario anual de actividades; definición de tiempos y espacios de desarrollo profesional y de preparación de clases; espacio y tiempo para la revisión y elaboración de materiales de apoyo e instrumentos de evaluación).												
2. Exigir la autogestión y preparación del docente.												
2.1 Incremento de los proyectos solidarios internacionales.												
2.2 Incremento de los intercambios.												
2.3 Fomento de cursos en idioma inglés.												
2.4 Inclusión de materiales en otros idiomas.												
2.5 Fomento de actividades en las que participen profesores de otros países.												
2.6 Desarrollar lecturas dialógicas sobre la cultura y costumbres de otros países.												
2.7 Realizar biblioteca tutorada.												
3. Consolidar las relaciones con los organismos y las empresas para la realización de la práctica												

laboral.																				
3.1 Visitar los organismos y empresas para el desarrollo de las prácticas laborales.																				
3.2 Firmar los convenios con los organismos y empresas el desarrollo de las prácticas laborales.																				
3.3 Establecer la estrategia de culminación de estudios con los organismos y empresas.																				
4. Potenciar la autonomía en la realización de las actividades.																				
4.1 Incentivar la curiosidad, la formación continua, el aprendizaje a partir de los errores (saber desaprender, aprender probando, explorando), el autoaprendizaje, el construir aprendizajes significativos.																				
4.2 Crear grupos de trabajo interactivos en las actividades																				
5. Comprometer activamente al profesorado con su proceso de aprendizaje.																				
5.1 Evaluar el profesorado estimulando los resultados.																				
5.2 Crear espacios de aprendizajes colectivos.																				
5.3 Estimular la autopreparación.																				
5.4 Planificar proyectos innovadores.																				
5.5 Planificar y organizar la actividad pedagógica.																				
5.6 Reforzar las competencias difíciles de lograr.																				
6. Crear un clima de confianza y comunicación que propicie el intercambio entre los docentes y con los estudiantes.																				
6.1 Desarrollar un curso de dirección con cuadros y reservas de la carrera.																				
6.2 Dar a conocer los resultados alcanzados por los profesores para socializar la información y reconocer sus logros.																				
6.3 Fomentar el uso de técnicas participativas en las reuniones de trabajo y metodológicas.																				
6.4 Facilitar la publicación de experiencias pedagógicas del profesorado en la comunidad universitaria.																				
6.5 Evaluar de forma permanente su acción aplicando instrumentos o técnicas que involucren a																				

Ámbito No. 3: Competencias interpersonales.

Tabla 74. Cronograma del plan de mejoras del ámbito No. 3.

Acciones de mejora y tareas por prioridad	Tiempo (meses)											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Crear redes asociativas y académicas.												
1.1 Identificar los expertos por temas.				■								
1.2 Crear espacios de aprendizaje colectivo.			■			■			■			
1.3 Programar sesiones de reflexión pedagógica, intercambio de experiencias, análisis de contenidos y didáctica de la enseñanza.						■						■
1.4 Analizar la información y tomar decisiones con el fin de mejorar los procesos y los resultados.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
1.5 Desarrollar grupos de trabajo interactivos en las actividades.			■									
2. Potenciar la acción individual en la formación de la habilidad para trabajar en un contexto internacional.												
2.1 Incremento de los proyectos solidarios internacionales.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
2.2 Incremento de los intercambios.												
2.3 Fomento de cursos en idioma inglés.			■									
2.4 Inclusión de materiales en otros idiomas.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
2.5 Fomento de actividades en las que participen profesores de otros países.												
3. Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión.												
3.1 Trabajar efectiva e interrelacionadamente para alcanzar los objetivos de la organización universitaria.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
3.2 Cumplir con las tareas encomendadas.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
3.3 Organizar y cuidar el material y documentos administrativos.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

3.4 Mantener la disciplina y el orden (normas y horarios).																				
3.5 Realizar los trámites burocráticos que conlleva la docencia: control de asistencia, actas, etc.																				
3.6 Negociar un proyecto de formación con otros colegas.																				
3.7 Acoger la formación de compañeros y participar en ella.																				
3.8 Discutir sobre el logro de objetivos.																				
3.9 Evaluar las relaciones de trabajo.																				
3.10 Evaluar constantemente las acciones positivas y negativas de los miembros del grupo.																				
3.11 Considerar medidas formativas para mejorar un comportamiento: reemplazar anotaciones negativas por otras formativas.																				
3.12 Publicar un panel recordatorio en el espacio del departamento con el funcionamiento de las normas y procedimientos.																				

7.5 Conclusiones del capítulo:

1. El plan de mejoras no es un fin o una solución, sencillamente es un mecanismo para identificar riesgos e incertidumbre dentro de la organización y al estar conscientes de ellos trabajar en soluciones que generen mejores resultados.
2. La metodología de trabajo seguida para la elaboración del plan de mejoras fue la de ANECA (2005) la cual permite tener de una manera organizada, priorizada y planificada las acciones de mejora. Su implantación y seguimiento están orientados a aumentar la calidad de la enseñanza universitaria para que sea claramente percibida por su destinatario final.
3. Los pasos a seguir son: identificar el área de mejora, detectar las principales causas del problema, formular el objetivo, seleccionar las acciones de mejora, realizar una planificación, diseño de la planificación y seguimiento del plan de mejoras.
4. Este plan brinda la posibilidad de formar al profesorado que quiere completar su desarrollo profesional, sustentado en el enfoque de las comunidades de aprendizaje porque es un modelo de formación abierto, dialógico, participativo y flexible, además se tienen en cuenta acciones exitosas y probadas en las comunidades de aprendizaje.
5. Los rasgos distintivos del aporte de este plan de mejoras son los siguientes: concreción, precisión, económico, compromiso real, continuidad y constatación.

CONCLUSIONES GENERALES

1. La bibliografía consultada permitió arribar a las siguientes conclusiones en el orden teórico:

- Las competencias son un concepto de múltiples facetas; se ha manejado desde la empresa, como la capacidad de articular y movilizar condiciones intelectuales y emocionales necesarias para el desempeño de una determinada función o actividad; ha sido tratada, además, desde un punto de vista psicológico como el conjunto de características de una persona que están relacionadas directamente con una buena ejecución en una determinada tarea o puesto de trabajo; y, finalmente, desde una óptica curricular integrando los conocimientos, las habilidades y la experiencia del profesional.
- Trabajar por competencias obliga a revisar las propias competencias del profesorado, éste deberá mejorar sus conocimientos, capacidades y actitudes para lograr una mayor competencia en temas pedagógicos, si desconociera las regularidades, principios y procedimientos de la ciencia pedagógica recurriendo sólo a su sentido común, a su experiencia práctica, a su intuición personal entonces estaría perdiendo la profesionalidad que lo debe distinguir.
- La autora de la tesis se afilia al criterio de (Zabalza, 2005a) sobre las competencias que debe poseer un docente.
- En otro orden la comunidad de aprendizaje es un proyecto educativo que potencializa las capacidades individuales y sociales de todos y cada uno de sus integrantes. Su importancia radica en trazarse metas, tener una visión prospectiva, para dimensionar el

desarrollo armónico y social de las comunidades, municipios, barrios, escuelas, aulas, entre otros.

- La comunidad de aprendizaje es un modelo de formación profesional por el que se apuesta en esta tesis porque sus miembros demuestran un diálogo reflexivo en el que se critican ellos mismos y al programa de aprendizaje, hacen una práctica abierta para aprender nuevas formas de hablar sobre lo que ellos hacen y las discusiones hacen surgir nuevas relaciones entre los participantes, tienen un enfoque colectivo en el mejoramiento de la calidad, colaboración entre los practicantes (profesorado y estudiantado), normas, valores compartidos y es un proceso de continua consulta, análisis y reflexión.

2. En el orden metodológico:

- Para los efectos de esta investigación, la base de la integración de los métodos cualitativos con los cuantitativos, reside en el hecho de que los métodos cualitativos proporcionan el contexto de los significados en que pueden ser entendidos los hallazgos cuantitativos. Por lo que la perspectiva general de la investigación es integradora. El método utilizado en esta investigación es el descriptivo y se sustenta en los planteamientos de Buendía y Colás (1992) de que los métodos descriptivos tienen como principal objetivo describir sistemáticamente hechos y características de una población dada o área de interés de forma objetiva y comprobable.

3. En el orden empírico:

- El contexto educativo donde se desarrolla la carrera de Comunicación Social es poco adecuado en el sentido de la idoneidad del profesorado para poseer competencias profesionales a fin con esta especialidad.
- El estudiantado y los empleadores perciben que casi siempre el profesorado posee las competencias profesionales. El profesorado considera que tiene competencias instrumentales e interpersonales casi siempre y las sistémicas siempre.
- Las competencias que no posee el profesorado son: conocimiento de una segunda lengua, habilidades elementales en informática, habilidades para recuperar y analizar información desde diferentes fuentes, resolución de problemas, toma de decisiones, capacidad para aplicar la teoría a la práctica, liderazgo, habilidad para comprender culturas y costumbres de otros países, habilidad para trabajar de forma autónoma, iniciativa y espíritu emprendedor, habilidad para comunicar con expertos en otros campos, habilidad para trabajar en un contexto internacional y compromiso ético.
- Se formuló el perfil de las competencias profesionales del profesorado de la carrera de Comunicación Social con 10 competencias, subcompetencias e indicadores. Las diez competencias seleccionadas fueron:

1. Planificar el proceso de enseñanza aprendizaje.
2. Atender de forma centrada al estudiante.
3. Motivar y comprometer activamente a los estudiantes con su proceso de aprendizaje y las actividades.
4. Tutorizar.

5. Tener motivación al logro.
 6. Trabajar en equipo.
 7. Usar eficientemente las nuevas tecnologías.
 8. Potenciar el autoaprendizaje y el desarrollo profesional.
 9. Colaborar en la gestión del centro.
 10. Desplegar actitudes y valores.
- Se elaboró un plan de mejoras que brinda la posibilidad de formar al profesorado que quiere completar su desarrollo profesional, sustentado en el enfoque de las comunidades de aprendizaje porque es un modelo de formación abierto, dialógico, participativo y flexible, además se tienen en cuenta acciones exitosas y probadas en las comunidades de aprendizaje. Los rasgos distintivos del aporte de este plan de mejoras son los siguientes: concreción, precisión, económico, compromiso real, continuidad y constatación.

RECOMENDACIONES

De las conclusiones expuestas se realizan las siguientes recomendaciones:

1. Utilizar el perfil de competencias docentes obtenido en la evaluación de desempeño del profesorado de la carrera de Comunicación Social.
2. Ejecutar el plan de mejoras para la formación de competencias profesionales en la carrera de Comunicación Social.
3. Estimular la práctica de la comunidad de aprendizaje a otras carreras de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas, por su capacidad de inspirar a otros más que para ser replicada.

BIBLIOGRAFÍA

Alem, M. J. (2006). *Base de la formación y capacitación en las organizaciones*.

Recuperado de <http://www.monografía.com>

Alfonso, I.; Corral, R.; Rojas, A. R. y Ojalvo, V. (1999). La tecnología educativa: El uso de las NTIC en la educación. En V. Canfux; A. G. Rodríguez; A. R. Rojas; R. Corral; I. Alfonso (...) M. E. Rodríguez (Eds.), *Tendencias pedagógicas contemporáneas* (p. 16-43). Universidad de La Habana-CEPES, Ciudad de La Habana, Cuba.

Análisis de la experiencia comparada: Australia, Canadá, Francia, Gran Bretaña, México. (2000). Montevideo: CINTERFOR/OIT.

Ander Egg, E. (2003). *Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad*. México: Editorial Lumen Humanitas.

Aneas, A. (2000). *El servicio de Handling del Aeropuerto de Barcelona: Balance de competencias*. Barcelona: CCOO Catalunya. Federación de gráficas y transportes.

Aneas, A. (2003). *Competencias interculturales transversales en la empresa: Un modelo para la detección de necesidades formativas*. (Tesis doctoral). Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Barcelona, España.

ANECA. (2005). *Libro blanco del título de grado en magisterio*. Volumen 1.

Angeli, F. (1994). *Competence trasversali e comportamento organizzativo*. Roma: Isfol.

Ansorena, A. (1996). *15 casos para la selección de personal con éxito*. Barcelona: Paidós.

Añorga, J. (1995). La Educación Avanzada: Una teoría para el mejoramiento profesional y humano. *Boletín CENESEDA de Educación Avanzada*, 1.

- American Psychological Association. (2010). *Publication manual of the American Psychological Association* (6ta ed.). Washington, DC: Autor.
- Aragón, A. (4 al 8 de noviembre 2002). *Situación actual y perspectivas sobre la formación de profesionales en Cuba*. (Conferencia magistral. III Encuentro sobre Formación Tecnológica de Europa y América Latina). Ciudad de La Habana, Cuba.
- Aravena, A. (2010). *Competencias profesionales de un docente*. Recuperado de <http://www.elnavegable.cl/admin/render/noticia>
- Arias Herrero, Héctor. (1995). *La Comunidad y su estudio*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Aristimuño, A. (2004). *Las competencias en la educación superior: ¿Demonio oportunidad?*. Departamento de Educación, Universidad Católica del Uruguay, Uruguay.
- Aristizábal, C. A.; Ospina, B. E.; Ramírez, M. C. y Sandoval, J. J. (2005). La escala Likert en la valoración de los conocimientos y las actitudes de los profesionales de enfermería en el cuidado de la salud. Antioquia, 2003. *InvestEducEnferm*, 23(1), 14-29.
- Aristizábal, M.; Ramírez, P. y Sánchez, M. (2005). *Guía para la elaboración del Plan de Mantenimiento y Mejoramiento*. Universidad de Antioquia.
- Argüelles, A. (1996). *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. Ciudad México: Limusa.
- Arnal, J.; Del Rincón, D. y La Torre, A. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Expire.
- Astin, A. (1985). *Achieving educational excellence*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Ávila, M. (2008). Modelo de comunidad de aprendizaje: tecnología de información y comunicación como estrategia de desarrollo local. Recuperado de <http://www.monografía.com>

- Bajo, M. T.; Maldonado, A.; Moreno, S. y Tudela, P. (2003). *Las competencias en el nuevo paradigma educativo para Europa*. Universidad de Granada, Granada, España.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia: El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Barraga Macías, A. (2011). *Competencias y educación: Miradas múltiples de una relación*. México: Instituto universitario anglo español A. C. Red Durango de investigadores educativos A. C.
- Batista, E. (1982). *Escalas de actitudes para la investigación sociológica, psicológica y pedagógica*. Medellín: Copiyepes.
- Beltrán, F. J.; Irogoyen, J. J. y Vázquez, F. (1997). *Métodos cuantitativos y cualitativos: ¿Alternativa metodológica?.* Xalapa De Enríquez, Veracruz, México.
- Boyatzis, R. (1982). *The competent manager*. New York: Wiley & Sons.
- Bozu, Z. y Canto, P. J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: Competencias profesionales docentes. *Revista de formación e innovación educativa universitaria*, 2 (2), 87-97.
- Breves ideas de diseño curricular por competencias*. (2012). Decanato de estudios profesionales. Universidad Simón Bolívar, Venezuela.
- Bricall, J. M. y Brunner, J. J. (2000). *Universidad siglo XXI. Europa y América Latina. Regulación y financiamiento*. Documento Columbus sobre gestión universitaria.
- Buendía, L.; Colás, P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Buendía, L.; Colás, M. P. y Hernández, F. (2009). *Competencias científicas para la*

- realización de una tesis doctoral*. España: Editorial Davinci Continental, S. L. Colección redes.
- Buendía, L. y Colás, P. (1992). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Buendía, L. (2005). La realidad multicultural en las escuelas de Granada: Propuesta educativa, de comunidades de aprendizaje. *En Nuevas fórmulas educativas ante la multiculturalidad, XII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*. La Laguna, Tenerife.
- Bunk, G. P. (1994). La transmisión de las competencias de la formación y perfeccionamiento profesional. *Revista Formación Profesional*, 1, 8-14.
- Caballero, K.; Hernández, A. M.; Herrera, L. y Trujillo, J. M. (2011). Competencias docentes del profesorado novel participante en un proyecto de mentorización: Implicaciones para el desarrollo profesional universitario. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 15 (3), 214-241.
- Caballero, M. T. (2010). *Trabajo social comunitario*. (Taller regional de trabajo social y prevención del delito). Universidad de Camagüey, Camagüey, Cuba.
- Canfux, V. (1999). La pedagogía tradicional. En V. Canfux; A. G. Rodríguez; A. R. Rojas; R. Corral; I. Alfonso (...) M. E. Rodríguez (Eds.), *Tendencias pedagógicas Contemporáneas* (p. 1-7). Universidad de La Habana-CEPES, Ciudad de La Habana, Cuba.
- Cañadas, I. y Sánchez, A. (1998). Categorías de respuesta en escala tipo Likert. *Revista Psicothema*, 10 (3), 623-631.
- Casals, J. (2012). La atención a la diversidad ha legitimado la desigualdad: Entrevista a Ramón Flecha. *Cuadernos de pedagogía*, 429, 20-25.

- Casanova, F.; Montanaro, L. y Vargas, F. (2001). *El enfoque de competencia laboral: Manual de formación*. Montevideo: CINTERFOR/OIT.
- Cashin, W. E. (1996). *Developing and effective faculty evaluation system: Idea paper no.* Manhattan, Kans: Center for faculty Evaluation and faculty development, Kansas, State University. Recuperado de <http://www.edweb.sdsu.edu>
- Castellano, A. V. y Ojalvo, V. (1999). Pedagogía autogestionaria. En V. Canfux; A. G. Rodríguez; A. R. Rojas; R. Corral; I. Alfonso (...) M. E. Rodríguez (Eds.), *Tendencias pedagógicas contemporáneas* (p. 44-58). Universidad de La Habana-CEPES, Ciudad de La Habana, Cuba.
- Castillo, A. (1995). *Visión de la escuela intermedia como comunidad de aprendizaje*. (Ponencia presentada en la Conferencia Anual de la Iniciativa para la Renovación de la Escuela Intermedia).
- Castillo, A. (2005). La Inclusión en las Comunidades de Aprendizaje: Reto para el administrador escolar. *Cuaderno de investigación en la educación*, 20. Puerto Rico. Recuperado de <http://cie.uprpr.edu>
- Cejas, E. (1998a). *Informe del Análisis de la Situación de Trabajo de la Industria Farmacéutica*. Ciudad de La Habana: Impresión ligera.
- Cejas, E. (1998b). *Las Habilidades Profesionales del Técnico Medio en Farmacia Industrial*. (Tesis de maestría inédita). ISPETP, Ciudad de La Habana, Cuba.
- Cejas, E. (1999). *Plan marco o programa de formación por competencias profesionales para el técnico medio en Farmacia Industrial*. Ciudad de La Habana: Impresión ligera.
- Cejas, E. (2000). *El método de formación por competencias profesionales para especialidades químicas de nivel técnico medio*. Ciudad de La Habana: MINED.

- Cejas, E. (2001). *La formación por competencias profesionales: una experiencia cubana*. Pedagogía 2001. Ciudad de La Habana: Palacio de Convenciones.
- Cejas, E. y Pérez, J. (2003). *Un concepto muy controvertido: competencias laborales*. ISTETP, Ciudad de La Habana, Cuba.
- CGR. (s/f). *Plan de mejoramiento*. Universidad tecnológica de Pereira.
- CIDEC. (2002). Competencias profesionales. Enfoques y modelos a debate. *Cuaderno de trabajo*, 27.
- CINTERFOR/OIT. (2000). *Las 40 preguntas más frecuentes sobre formación por competencias*.
- Clavijo, G. A. y Fuentes, H. (2001). *Diseño curricular y evaluación basados en competencias*. Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba.
- CNA. (2009). *Procedimiento para el plan de mejora de los programas curriculares*. Universidad Nacional de Colombia, Colombia.
- Comité Estatal de Trabajo y Seguridad Social. (1999). *Resolución Ministerial 21 de 1999*. Cuba.
- CONEA. (2007). Los procesos de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior del Ecuador. Ecuador.
- Corujo, B. (2003). *Triangulación en la investigación científica*. (Material de estudio). Universidad nacional de entre ríos.
- CREA. (1999). *Cambio Educativo. Teorías y prácticas que superan las desigualdades*. (I Jornadas Educativas). Barcelona.
- D'Angelo, O. (2005). *Formación por competencias, complejidad y desafío de la educación histórico- cultural, humanista y crítica*. (Pedagogía 2005). Ciudad de La

Habana, Cuba.

Dawes, R. M. (1975). *Fundamentos y técnicas de medición de actitudes*. México: Limusa.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. España: Grupo Santillana de Ediciones.

Denzin, N. (1978). *The research act. A theoretical introduction to sociological methods*,
Editorial McGraw Hill, New York.

Denzin, N. (1989). *Strategies of Multiple Triangulation*. The Research Act: A
theoretical Introduction to Sociological Methods.

Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en educación: ¿Una alternativa o un
disfraz de cambio?. *Revista perfiles educativos*, 28 (111), 7-36.

Dina, A. (1994). La formación continua del profesorado desde una perspectiva
colaborativa. *Revista Innovación Educativa*, 3.

Donna, G. (2001). *Cuando es imprescindible generar empleabilidad: Empresas y
trabajadores en búsqueda de formación por competencias*. Buenos Aires,
Argentina.

Dos santos, J. C. (1998). *Investigación cuantitativa versus Investigación cualitativa*. Brasil.

Echeverría, B. (2002). *Gestión de la Competencia de Acción Profesional*. Universidad
de Barcelona, Barcelona, España.

Echeverría, B. (2005). *Competencia de acción de los profesionales de la orientación*.
Madrid: ESIC.

Elexpuru, I. (2006). *Plan de formación del profesorado para la incorporación del
modelo formativo de la UD*. Bilbao: Universidad de Deusto, Cuadernos del ICE 13.

Engels, Federico. (1963). *Obras escogidas*. La Habana: Editora Política.

Escudero, J. M. (2008). Las competencias profesionales y la formación

- universitaria: Posibilidades y riesgo. *Revista de docencia universitaria*, 1. Recuperado de <http://www.redu.m.es>
- Escudero, C. y Romo, C. (2007). *Distintas palabras, distintos mundos: la organización diferenciada de tiempos y espacios según el género*. Simposium internacional Memoria y Sociedad en perspectiva internacional y comparada. Málaga: Universidad.
- Fariñas, G. (2011). El lecho de Procusto o la convención sobre la competencia humana. *Revista de Psicología escolar educativa*, 15 (2). Recuperado de <http://www.dx.doi.org>
- Fernández, A. (1997). Movimientos comunitarios, participación y medio ambiente. *Revista Temas*, (9), 26-3.
- Fernández, A. M. (2000). *La competencia comunicativa del docente; exigencia para una práctica pedagógica interactiva con profesionalismo*. ISPJAE, Ciudad de La Habana, Cuba.
- Fernández, J. M. (2005). Matriz de competencias del docente de educación básica. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Fernández, R. (2004). *Competencias profesionales del docente del siglo XXI*. Departamento de Pedagogía, Universidad de Castilla-La Mancha, España. Recuperado de <http://www.uclm.es/profesorado/ricardo/Cursos/CompetenciaProfesionales>
- Fernández, M. J. (1985). *Paradigmas de la investigación pedagógica*. Madrid: Anaya.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través el diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R. y Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje: Una apuesta por la igualdad educativa. *REXE Revista de estudios y experiencias en educación*, Concepción, 1 (1), 11-20. Chile.

- Flecha, R. (2003). ¿Por qué hay necesidad de una escuela diferente?. *Aula de Innovación Educativa*, 121, 1, 5p. Barcelona: Grao.
- Flecha, R. y Puigvert, L. (2005). Formación del profesorado en las comunidades de aprendizaje. *Revista Colombiana de Educación*, 48. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Flecha, R. y García, C. (2007). Prevención de conflictos en las comunidades de aprendizaje: Idea la Mancha. *Revista de Educación*, 4, 72-76.
- Freire, P. (1969). *La Educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Editorial Tierra Nueva.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: Roure.
- Formación y Trabajo: De ayer para mañana. Educación Técnico Profesional. *Cuaderno de trabajo 1*. Biblioteca Digital de la OEI.
- Formación basada en competencias: Situación actual y perspectivas para los países del MERCOSUR: Educación Técnico Profesional. (1996). *Cuaderno de trabajo 2*, Biblioteca Digital de la OEI.
- Gallardo, M. A.; Rodríguez, S. y Ruiz, F. (2006). *Análisis de las competencias transmitidas por el profesorado de la titulación de Psicopedagogía en Melilla*. Universidad de Granada, España.
- Gallardo, M. G.; Rodríguez, S. y Ruiz, F. (2006). *Percepción del alumnado de Psicopedagogía en Melilla sobre la adquisición de competencias profesionales*. Universidad de Granada, España.
- Gallart, M. y Jacinto, C. (1995). *Competencias Laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo*. Montevideo: CINTERFOR/OIT.
- Gallego, R. (1999). *Competencias cognoscitivas: Un enfoque epistemológico, pedagógico y*

didáctico. Santa Fe de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

García, B.; Loredó, J.; Luna, E. y Rueda, M. (2008). Modelo de evaluación de competencias docentes para la educación media y superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1 (3), 97-118. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee>

García, C.; Rodríguez, O. y Rodríguez, S. (2006). Características competenciales del psicopedagogo: Una aproximación desde la Comunidad Autónoma de Galicia. *REOP*, 17 (1), 99-116.

García, M. A. y Pino, G. (2013). Sistema de evaluación y acreditación en la educación superior cubana: Un modelo para la gestión de la calidad. *Revista Atenas*, 4 (21).

García, N. (2002). *Las comunidades de aprendizaje*. Oviedo, España.

Gilbert, P. y Et Parlier, M. (1992). *La competence: du motvaliseau concept operatoire: Actualité de la Formation Permanente*, 116.

Glaser, B. y Strauss, N. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Adeline press.

Goetz, J. y Le Compte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid: Editorial Morata.

Gonczi, A. (1994). Competency based assessment in the professions in Australia. *Assessment in Education*, 1, 27-44.

Gonczi A. y Athanasou J. (1996). *Instrumentación de la educación basada en competencias: Perspectiva de la teoría y la práctica en Australia*. Ciudad México: Limusa.

González, A. (2003). Los paradigmas de investigación en ciencias sociales. *Revista Islas*, 45 (138), 125-135.

- González, F. (1999). *L. S. Vygotsky: Presencia y continuidad de su pensamiento*.
Recuperado de <http://www.monografía.com>.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Informe Final. Fase 1. Universidad de Deusto, Bilbao. Recuperado de <http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/index.htm>
- González, V. (2002). ¿Qué significa ser un profesional competente?: Reflexiones desde una perspectiva psicológica. *Revista Cubana de Educación Superior*, 23 (1), 45-53.
- Goñi Zabala, J. M. (2005). *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad. Competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum universitario*. Barcelona, España: OCTAEDRO- ICE-UB.
- Gran Diccionario Enciclopédico Durvan* . (1982). Bilbao: Durvan.
- Gran Enciclopedia Larousse*. (1996). Barcelona: Planeta.
- Grates. (1950). *Diccionario de sinónimos castellanos*. Buenos Aires: Sopena.
- Guía docente de psicopedagogía adaptada al Espacio Europeo de Educación Superior* (2005). Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba, Córdoba, España.
- Harnecker, M. (1994). *¿Qué es la sociedad?*. México D F: Editorial Nuestro Tiempo.
- Hayes, J. R. (1996). *A new framework for understanding cognition and affect in writing*.
- HAYGROUP. (1996). *Las Competencias: Clave para una gestión integrada de los Recursos Humanos*. España: Ediciones Deusto.
- Hernández, H. y Kraftchenko, O. (1999). Constructivismo. En V. Canfux; A. G. Rodríguez; A. R. Rojas; R. Corral; I. Alfonso (...) M. E. Rodríguez (Eds.), *Tendencias Pedagógicas contemporáneas* (p. 94-111). Universidad de La Habana-CEPES, Ciudad de La Habana, Cuba.

- Jessup, G. (1991). *Outcomes: NVQs and the emerging model of education and training*. London: Falmer Press.
- Jofré, G. (2009). *Competencias profesionales de los docentes de enseñanza media de Chile: Un análisis desde las percepciones de los implicados*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, España.
- Kearney, N. (2002). Comunidades de aprendizaje: Un enfoque pedagógico del futuro. Recuperado de <http://www.florida.uni.es>
- Kaplún, M. (1984a). *Comunicación entre grupos*. Bogotá: Editorial Ottawa.
- Kaplún, M. (1984b). *El Comunicador popular*. Ecuador: Editorial CIESPAL.
- Kelle, U. (2001). *Sociological Explanations between Micro and Macro and the Integration of Qualitative and Quantitative Methods*.
- Kuhn, Th. S. (1992). *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa: El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós.
- Le Boterf, G. (1996). *De la competence a la navigation professionnelle*. Paris: Les Editions d'Organisations.
- León, M. (2001). *La integración escuela-empresa: Un enfoque teórico y metodológico*. Pedagogía 2001. Ciudad de La Habana, Palacio de Convenciones, Cuba.
- Levi, C. (1997). *Gestión de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Likert, R. A. (1932). *Technique for measurement attitudes*. Am J Soc.
- Márquez, A. C. (2009). *La formación inicial para el nuevo perfil del docente de secundaria: Relación entre la teoría y la práctica*. (Tesis doctoral). Málaga, España.

- Martínez, F. (2004). *El proyecto educativo del centro infantil*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Martínez, J. (2004). La formación del profesorado y el discurso de las competencias. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 127-143.
- Martínez, M. (2008). *Ciencia y arte de la metodología cualitativa*. México D.F: Trillas.
- Mertens, L. (1997). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: CINTERFOR/OIT.
- Mertens, L. (2000). *La Gestión por Competencia Laboral en la Empresa y la Formación Profesional*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Mertens, L. (2002). *Formación, productividad y competencia laboral en las organizaciones: conceptos, metodologías y experiencias*. Montevideo: CINTERFOR/OIT.
- MES. (1999). *Resolución Ministerial 160/1999*. Cuba.
- MES. (1999). *Sistema Universitario de Programas de Acreditación (SUPRA). Resolución Ministerial No. 150/1999*. Cuba.
- MES. (1999). *Sistema de Evaluación y Acreditación de Maestrías. Instrucción No. 1./1999*. Cuba.
- MES. (2000). *Junta de Acreditación Nacional. Resolución Ministerial No. 100/2000*. Cuba.
- MES. (2004). *Reglamento de patrón de calidad de evaluación institucional*. Cuba.
- Monereo, C. (2010). *Las competencias profesionales de los docentes*. Universidad autónoma de Barcelona. Recuperado de <http://www.sente.es>
- Montmollin. (1996). *Introducción a la ergonomía*. México: Limusa.
- Morgan, H. L. (1970). *La sociedad antigua*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- Morín, E. (2000). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. UNESCO–Faces/UCVCIP/ST. Caracas.
- Pavié, A. (2011). Formación docente: Hacia una definición del concepto de competencias profesionales docentes. *REIFOR*, 4 (1), 67-80.
- Pereyra, L. (2009). *El desempeño profesional docente en el jardín maternal*. (Tesis de Grado). Universidad Abierta Interamericana, Buenos Aires, Argentina.
- Pérez, N. (2001). *Formación Ocupacional: Proyecto docente e investigador*. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en la Educación, Universidad de Barcelona, Barcelona, España.
- Perrenoud, F. (2000). *Las 10 nuevas competencias docentes para enseñar*. Porto Alegre: Artmed.
- Poblete, M. y Villa, A. (2007). *Aprendizaje Basado en Competencias: Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero.
- Racionero, S. y Serrandell, O. (2005). Antecedentes de las comunidades de aprendizaje. *Revista Educar*, 35, 29-39.
- Ramírez, M. A. (2008). Grupos focales. *Escuela de negocios*, 70-74. CESUM-Universidad, México.
- Ravitsky, M. (4 al 8 de noviembre 2002). *Metodología francesa: Diseño de una acción de capacitación*. (Conferencia magistral. III Encuentro sobre Formación Tecnológica de Europa y América Latina). Ciudad de La Habana, Cuba.
- Redfield, R. (1973). *La Pequeña comunidad: Sociedad y cultura campesina*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Reina, M. J. (2008). *Competencias específicas de la carrera de Ingeniería Informática en la Universidad de Mendoza*. (Tesis doctoral). Argentina.

- Roca serrano, A. (2000). *El desempeño profesoral basado en la atención a las competencias laborales; una vía para el desarrollo profesional y humano de los docentes de la educación técnica y profesional*. ISP, Holguín, Cuba.
- Rodríguez, A. G. y Sanz, T. (1999). La escuela nueva. En V. Canfux; A. G. Rodríguez; A. R. Rojas; R. Corral; I. Alfonso (...) M. E. Rodríguez (Eds.), *Tendencias pedagógicas contemporáneas* (p. 8-15). Universidad de La Habana-CEPES, Ciudad de La Habana, Cuba.
- Rodríguez-Mena, M. (2005). Aprendiendo en comunidades. *Revista mexicana de pedagogía*, 15 (78), 13-16.
- Rodríguez, S. (2005). El cuestionario. En S. Rodríguez; M. A. Gallardo; M. C. Olmos y F. Ruiz (eds.), *Investigación educativa: Metodología de encuesta* (p. 33-49). Universidad de Granada, Facultad de Educación y Humanidades, Campus de Melilla: Grupo editorial universitario.
- Romo, A. (2002). *El enfoque sociocultural del aprendizaje de Vygotsky*. Recuperado de <http://www.monografía.com>
- Ruiz, F. y Olmos, M. C. (2005). Análisis de datos cualitativos. En S. Rodríguez; M. A. Gallardo; M. C. Olmos y F. Ruiz (eds.), *Investigación educativa: Metodología de encuesta* (p. 91-107). Universidad de Granada, Facultad de Educación y Humanidades, Campus de Melilla: Grupo editorial universitario.
- Ruiz, F. (2005). La entrevista. En S. Rodríguez; M. A. Gallardo; M. C. Olmos y F. Ruiz (eds.), *Investigación educativa: Metodología de encuesta* (p. 51-69). Universidad de Granada, Facultad de Educación y Humanidades, Campus de Melilla: Grupo editorial universitario.
- Sánchez, A. (1991). *Psicología comunitaria: Bases conceptuales y operativas*. Métodos de

- intervención. Barcelona: Segunda Edición PPO.
- Sandoval, J. J. (2003). *Notas de clase para un curso de bioestadística*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline*. New York: Doubleday Currency.
- Serrano, E. (9 al 13 de abril 2007). Calidad docente del profesorado universitario. (VII Reunión Nacional de Currículo). Caracas, Venezuela.
- Servicio de Inspección de Educación de Granada. (2007). *Orientaciones para la elaboración del plan de mejora en centros educativos*. Granada, España.
- SINAES. (2003). *Manual para la elaboración de planes de mejora*. México.
- Spencer, I. M. y Spencer, J. M. (1993). *Competence and Work*. New York: Wiley & Sons.
- Starrat, R. J. (1996). *Transforming educational administration: Meaning, community and excellence*. New York: The McGraw-Hill Companies, Inc.
- Sylvia, M. (2001). *Creando comunidades de aprendizaje a nivel universitario*.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Tébar, L. (2000). *Rasgos esenciales del constructivismo*.
- Tejada, J. (1999). El formador ante las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación: Nuevos roles y competencias profesionales. *Revista Comunicación y Pedagogía*, 158, 17-26.
- Torres, M. A. (2004). *Comunidad de aprendizaje: Repensando lo educativo desde el desarrollo local*. (Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje). Barcelona, España.
- University of Northern Iowa. (1999). *Inclusive education: Philosophy of inclusive education*. College of Education. Available at. Recuperado de

- <http://uni.edu/coe/inclusion/philosophy.html>.
- UNESCO. (1998). *La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. Recuperado de http://www.education.unesco.org/educprog/wche/declaration_spa.htm
- UNESCO. (2000a). *Informe sobre la Educación en el Mundo 2000*. Venezuela: Grupo Santillana de Ediciones.
- UNESCO. (2000b). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. Recuperado de <http://www.unesco.org>
- Uriarte, M. y Fernández, M. (1998). *Involucrando a la comunidad en la planificación. Un manual para técnicos*. La Habana: Parque Metropolitano y The Canadian Urban Institute.
- Vallaey, F. (2006). *Comunidades de aprendizaje para el desarrollo*. (CD-ROM) Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo del BID. Chile.
- Vargas, F. (2000). *La formación por competencias: Instrumento para incrementar la empleabilidad*. Montevideo: CINTERFOR/OIT.
- Vargas, F. (2001a). Las reglas cambiantes de la competitividad global en el nuevo milenio: Las competencias en el nuevo paradigma de la globalización. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Vargas, F. (2001b). *Sistemas educativos basados en competencias como estrategia para la formación continua de los trabajadores*. Montevideo: CINTERFOR/OIT.
- Vargas, F. (2003). *Clasificaciones de ocupaciones, competencias y formación profesional: ¿Paralelismo o convergencia?*. Montevideo: CINTERFOR/OIT.
- Vázquez, M. (2008). Comunidad de aprendizaje e inclusión: Entrevista a Ramón Flecha. *P@K-EN-REDES Revista Digital*, 1 (3). Centro del Profesorado de Alcalá de Guadaíra.

- Vázquez, A. (1998). *Participación social. Desarrollo Urbano y comunitario*. Departamento de Sociología, La Habana: Taller de impresión del movimiento cubano por la paz.
- Vélaz de Medrano Ureta, C. (2009). Competencias del profesor mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13 (1), 210-229.
- Villardón Gallego, L. y Yániz Álvarez, C. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje: El reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario*. Universidad de Deusto, Bilbao, España.
- Villarini, A. R. (2004). *Desarrollo humano integral a base de competencias*. San Juan: Biblioteca del pensamiento crítico.
- Viñas, G. (1999). La pedagogía liberadora. En V. Canfux; A. G. Rodríguez; A. R. Rojas; R. Corral; I. Alfonso (...) M. E. Rodríguez (Eds.), *Tendencias pedagógicas contemporáneas* (p. 69-80). Universidad de La Habana-CEPES, Ciudad de La Habana, Cuba.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Weber, Max. (1977). *Economía y sociedad*. México: Fondo de cultura económica.
- Wordruffe, C. (1993). ¿What is meant by a competency? *Leadership and Organisation Development Journal*, 14, 29-36.
- Yániz, C. (2007). Competencias en la Universidad: De la utopía a la pragmatopía. *DIDAC*, 49, 4-9.
- Yániz, C. (2008). Las competencias en el currículo universitario: Implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *Revista de Docencia Universitaria*, 4 (2). Recuperado de http://www.redu.m.es/Red_U/m1

Zabalza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria: El escenario y sus protagonistas*.

Madrid: Narcea.

Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid:

Narcea.

Zabalza, M. A. (2005a). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M. A. (2005b). *Competencias docentes*. (Conferencia en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali). Colombia.

Zabalza, M. A. y Zabalza, M. A. (2012). *Profesoras y profesión docente: Entre el ser y el estar*. Madrid: Narcea.

ANEXOS

Anexo 1. CUESTIONARIO A ESTUDIANTES DE LA SUM MAJAGUA.

Este cuestionario forma parte de un estudio que se está realizando en la SUM, cuyo objetivo es identificar las competencias profesionales que poseen los profesores de la carrera de Comunicación Social.

Agradecemos su colaboración.

1. A continuación se les presentan tres grupos de competencias, que no son más que aquellas habilidades, actitudes, capacidades y destrezas que deben tener los profesores de la carrera. Indique cuáles son las que posee teniendo en cuenta que:

Nunca (1) Casi Nunca (2) Casi siempre (3) Siempre (4)

Competencias Instrumentales	Nunca	Casi Nunca	Casi Siempre	Siempre
Capacidad de análisis y síntesis				
Capacidad de organizar y planificar				
Conocimientos generales básicos				
Solidez en los conocimientos básicos de la profesión				
Comunicación oral y escrita en la lengua nativa				
Conocimiento de una segunda lengua				
Habilidades elementales en informática				
Habilidades para recuperar y analizar información desde diferentes fuentes				
Resolución de problemas				
Toma de decisiones				

Competencias Sistémicas	Nunca	Casi Nunca	Casi Siempre	Siempre
Capacidad para aplicar la teoría a la práctica				
Capacidad para un compromiso con la calidad ambiental				
Habilidades de investigación				
Capacidad de aprender				
Capacidad de adaptación a nuevas situaciones				
Capacidad de generar nuevas ideas (creatividad)				

Liderazgo				
Comprensión de culturas y costumbres de otros países				
Habilidad para trabajar de forma autónoma				
Planificar y dirigir				
Iniciativa y espíritu emprendedor				
Inquietud por la calidad				
Inquietud por el éxito				

Competencias Interpersonales	Nunca	Casi Nunca	Casi Siempre	Siempre
Capacidad de crítica y autocrítica				
Trabajo en equipo				
Habilidades en las relaciones interpersonales				
Habilidades para trabajar en un equipo interdisciplinario				
Habilidad para comunicar con expertos en otros campos				
Habilidad para trabajar en un contexto internacional				
Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad				
Compromiso ético				

Anexo 2. CUESTIONARIO A PROFESORES DE LA SUM MAJAGUA.

Este cuestionario forma parte de un estudio que se está realizando en la SUM, cuyo objetivo es identificar las competencias profesionales que posee.

Agradecemos su colaboración.

1. A continuación se les presentan tres grupos de competencias, que no son más que aquellas habilidades, actitudes, capacidades y destrezas que debe tener. Indique cuáles son las que posee teniendo en cuenta que:

Nunca (1) Casi Nunca (2) Casi siempre (3) Siempre (4)

Competencias Instrumentales	Nunca	Casi Nunca	Casi Siempre	Siempre
Capacidad de análisis y síntesis				
Capacidad de organizar y planificar				
Conocimientos generales básicos				
Solidez en los conocimientos básicos de la profesión				
Comunicación oral y escrita en la lengua nativa				
Conocimiento de una segunda lengua				
Habilidades elementales en informática				
Habilidades para recuperar y analizar información desde diferentes fuentes				
Resolución de problemas				
Toma de decisiones				

Competencias Sistémicas	Nunca	Casi Nunca	Casi Siempre	Siempre
Capacidad para aplicar la teoría a la práctica				
Capacidad para un compromiso con la calidad ambiental				
Habilidades de investigación				
Capacidad de aprender				
Capacidad de adaptación a nuevas situaciones				
Capacidad de generar nuevas ideas (creatividad)				
Liderazgo				
Comprensión de culturas y costumbres de otros países				
Habilidad para trabajar de forma autónoma				
Planificar y dirigir				
Iniciativa y espíritu emprendedor				
Inquietud por la calidad				

Inquietud por el éxito				
------------------------	--	--	--	--

Competencias Interpersonales	Nunca	Casi Nunca	Casi Siempre	Siempre
Capacidad de crítica y autocrítica				
Trabajo en equipo				
Habilidades en las relaciones interpersonales				
Habilidades para trabajar en un equipo interdisciplinario				
Habilidad para comunicar con expertos en otros campos				
Habilidad para trabajar en un contexto internacional				
Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad				
Compromiso ético				

Anexo 3. CUESTIONARIO A EMPLEADORES.

Este cuestionario forma parte de un estudio que se está realizando en la SUM, cuyo objetivo es identificar las competencias profesionales que poseen los profesores de la carrera de Comunicación Social.

Agradecemos su colaboración.

4. A continuación se les presentan tres grupos de competencias, que no son más que aquellas habilidades, actitudes, capacidades y destrezas que deben tener los profesores. Indique cuáles son las que posee teniendo en cuenta que:

Nunca (1) Casi Nunca (2) Casi siempre (3) Siempre (4)

Competencias Instrumentales	Nunca	Casi Nunca	Casi Siempre	Siempre
Capacidad de análisis y síntesis				
Capacidad de organizar y planificar				
Conocimientos generales básicos				
Solidez en los conocimientos básicos de la profesión				
Comunicación oral y escrita en la lengua nativa				
Conocimiento de una segunda lengua				
Habilidades elementales en informática				
Habilidades para recuperar y analizar información desde diferentes fuentes				
Resolución de problemas				
Toma de decisiones				

Competencias Sistémicas	Nunca	Casi Nunca	Casi Siempre	Siempre
Capacidad para aplicar la teoría a la práctica				
Capacidad para un compromiso con la calidad ambiental				
Habilidades de investigación				
Capacidad de aprender				
Capacidad de adaptación a nuevas situaciones				
Capacidad de generar nuevas ideas (creatividad)				
Liderazgo				
Comprensión de culturas y costumbres de otros países				
Habilidad para trabajar de forma autónoma				
Planificar y dirigir				

Iniciativa y espíritu emprendedor				
Inquietud por la calidad				
Inquietud por el éxito				

Competencias Interpersonales	Nunca	Casi Nunca	Casi Siempre	Siempre
Capacidad de crítica y autocrítica				
Trabajo en equipo				
Habilidades en las relaciones interpersonales				
Habilidades para trabajar en un equipo interdisciplinario				
Habilidad para comunicar con expertos en otros campos				
Habilidad para trabajar en un contexto internacional				
Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad				
Compromiso ético				

Anexo 4. PRESENTACIÓN DE LA HERRAMIENTA.

1. Objetivos.

Objetivo (s) Investigación
Objetivo (s) Grupo Focal

2. Identificación del moderador.

Nombre moderador
Nombre observador

3. Participantes.

Lista de asistentes Grupo Focal	
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	

4. Preguntas – temáticas estímulo.

Preguntas estímulo	
1	
2	
3	
4	

5	
6	
7	

5. Pautas de chequeo (evaluación).

Chequear elementos presentes en el grupo focal (evaluación del observador)	
Lugar adecuado en tamaño y acústica.	
Lugar neutral de acuerdo a los objetivos del Grupo Focal.	
Asistentes sentados en U en la sala.	
Moderador respeta tiempo para que los participantes desarrollen cada tema.	
Moderador escucha y utiliza la información que está siendo entregada.	
Se cumplen los objetivos planteados para esta reunión.	
Explicita en un comienzo objetivos y metodología de la reunión a participantes.	
Permite que todos participen.	
Escarapelas con identificación de asistentes.	
Reunión entre 60 y 120 minutos.	
Registro de la información (grabadora o filmadora).	
No interrumpen el desarrollo de la actividad.	

Anexo 5. DESCRIPCIÓN DE LA HERRAMIENTA.

Lluvia de ideas: Actividad de grupo que permite a los participantes generar ideas, hacer preguntas, proponer soluciones y llegar a acuerdos comunes. Existe un moderador que conduce el diálogo alrededor de unas temáticas gruesas que sirven de eje. Resulta útil que tales asuntos sean conocidos de antemano por los participantes.

Es una técnica adecuada para determinar las causas y efectos, una vez definido el problema central; es un complemento a la técnica del árbol problema. Consiste en hacer un listado de todas las posibles causas y efectos del problema que surjan luego de haber realizado un diagnóstico sobre la situación que se quiere ayudar a resolver. Luego de ello, se procederá a depurar esta lista inicial para finalmente organizar y jerarquizar cada uno de sus componentes bajo una interrelación causa-efecto. En esta parte del trabajo será deseable contar con el apoyo de literatura y estadísticas, así como un diagnóstico del problema y la experiencia de actores similares frente al problema. Otra parte se asocia a la experiencia y conocimiento de los miembros del equipo de trabajo.