



UNIVERSIDAD DE GRANADA

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Tesis Doctoral

Competencias para la autogestión del aprendizaje en las carreras de derecho y estudios socioculturales de la educación a distancias en la universidad de Ciego de Ávila (Cuba).

ARMENIO PÉREZ LÓPEZ



DIRECTORES:
Dr. Honorio Salmerón Pérez
Dr. Elme Carballo Ramos
Dra. Sonia Rodríguez Fernández

CIEGO DE ÁVILA (CUBA)
2010

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Armenio Pérez López
D.L.: GR 2874-2010
ISBN: 978-84-693-2521-6



UNIVERSIDAD DE GRANADA
Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Tesis Doctoral

Competencias para la autogestión del aprendizaje en las carreras de derecho y estudios socioculturales de la educación a distancias en la universidad de Ciego de Ávila (Cuba).

Presentada para aspirar al grado de DOCTOR por D. Armenio Pérez López y dirigida por los Doctores D. Honorio Salmerón Pérez, D. Elme Carballo Ramos y Dña. Sonia Rodríguez Fernández

**CIEGO DE ÁVILA, 2010
CUBA**

Dr. D. **Honorio Salmerón Pérez**, Catedrático de Universidad de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Granada

Dr. D. Elme Carballo Ramos, Profesor de la Universidad de Ciego de Ávila (Cuba).

Dra. Dña. **Sonia Rodríguez Fernández** profesora Contratada Doctora del Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Granada.

HACEN CONSTAR:

Que la Tesis Doctoral: *Competencias para la autogestión del aprendizaje en las carreras de derecho y estudios socioculturales de la educación a distancias en la universidad de Ciego de Ávila (Cuba)* realizada por la citada doctoranda, reúne las condiciones científicas y académicas necesarias para su presentación

Granada febrero de 2010

Fdo. Dr. D. Honorio Salmerón Pérez

Fdo. Dr. D. Elme Carballo Ramos

Fdo. Dr^a D^a Sonia Rodríguez Fernández

DEDICATORIA:

A la memoria de mis padres: *Que son mi Pedestal.*

A mis hijos y nietos: *Que son mi Sol.*

A mi esposa: *Que es mi Estrella.*

AGRADECIMIENTOS:

Este trabajo no hubiese sido posible sin el concurso de muchas personas que me han ayudado durante el escabroso y largo trayecto recorrido para su desarrollo a las cuales agradezco su valiosa comprensión y apoyo. Me resulta necesario destacar en este sentido, a las personas e instituciones siguientes:

Llegue mi primer reconocimiento a mi Tutor, el Dr. Honorio Salmerón Pérez y a la Dra. Sonia Rodríguez Fernández, de quienes recibí su guía, optimismo y exigencia, siempre que fue necesario; así como por la solidaridad y atención brindada en todo momento.

De la misma manera agradezco a la Dra. Leonor Buendía Eisman, por sus enseñanzas y por permitirme junto a su equipo de profesores del Programa de Doctorado de la Universidad de Granada, España, aspirar a tan alto grado.

A los Drs. Elme Carballo Ramos y Mario M. Ares Sánchez, quienes por la parte cubana, se sumaron a mi empeño, siendo una fundamental fuente de estimulación para llegar al final de este largo camino.

Un agradecimiento especial a mi familia por otorgarme tanto tiempo del que les pertenezco, para dedicarme a este empeño, y en especial a mis hijos Yoyi y Arme, quienes del poco tiempo que disponen, lo han utilizado en mi ayuda. A mi esposa que ha estado a mi lado, ofreciéndome las fuerzas necesarios para seguir adelante.

A mis compañeros de trabajo de la Secretaria General de la Universidad de Ciego de Ávila y muy particularmente al MSc Andrés Serantes Pardo que asumió mis responsabilidades, sin reparo y con eficiencia para que yo pueda culminar este trabajo.

A todos los que han cooperado, mi gratitud.

RESUMEN:

En el presente trabajo se realiza un estudio de las principales insuficiencias que se manifiestan en el proceso formativo de los estudiantes de modalidad de la educación a distancia en las carreras de Derecho y Estudios Socioculturales de la Universidad de Ciego de Ávila, Cuba; al presentarse una baja eficiencia en estos cursos, motivado porque en una parte considerable del estudiantado se evidencian problemas para la asimilación y aplicación de los conocimientos, tienen dificultades para gestionar conocimientos y actualizarse con el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, así como no pueden hacer un uso racional del tiempo y tienen poca autonomía. Se investigan las causas que pueden originar el problema planteado con la utilización de diferentes métodos y técnicas como: la observación, los cuestionarios, las entrevistas, el análisis de documentos oficiales y el criterio de expertos; comprobándose que la concepción actual del proceso de enseñanza-aprendizaje no tributa a formar un egresado capaz y competente para la solución de los problemas que se le presentan en su desempeño profesional por cuanto carece de una concepción que posibilite el desarrollo de las competencias necesarias para que el estudiantado pueda realizar con éxito, su aprendizaje. Se plantea como objetivo elaborar una Estrategia Metodológica para que mediante el trabajo metodológico y la superación profesional de los docentes puedan prepararse para rediseñar el proceso docente en esta modalidad de estudios y el estudiantado mediante la auto preparación guiada oportunamente por el profesorado, puedan fortalecer estas competencias necesarias. La propuesta elaborada fue sometida a su corroboración mediante el criterio de experto y también con un diseño pre-experimental se realizó un estudio piloto para la verificación parcial de su aplicabilidad. Los resultados obtenidos en todos los actos evaluativos a la que fue sometida, revelan un impacto positivo y transformador del problema, considerándose como una propuesta válida para la situación estudiada.

INDICE

	PAG.
Introducción.	1
Capítulo I: Contexto y Justificación.	
1.1 Inicio de la Educación Superior en Cuba	4
1.2 Desarrollo de la Educación Superior en Cuba	5
1.3 La Universidad Cubana actual. Retos y Perspectivas	9
1.3.1 Acerca de los estudios no presénciales en la Educación Superior cubana.	12
1.4 La Universidad de Ciego de Ávila.	18
1.5 Las Carreras de Derecho y de Estudios Socioculturales.	21
1.5.1 La Carrera de Derecho.	21
1.5.2 La carrera de Estudios Socioculturales.	26
1.5.3 Fundamentación de la carrera.	26
1.5.4 Caracterización de la carrera.	28
1.5.5 Los campos y las esferas de acción de la carrera de Estudios Socioculturales.	28
	30
Capítulo II: La Educación a Distancia en la Educación Superior.	
2.1 Perspectivas de la Educación Superior en la actualidad.	30
2.2 Orígenes de la Educación a Distancia.	34
2.3 La Educación a Distancia. Conceptos y Visión actual.	47
2.4 Modelos y teorías sobre la Educación a Distancia.	52
2.5 Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en la educación.	56
2.5.1 Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en la educación a Distancia.	58
2.5.2 Multimedia, hipertexto e hipermedia	60
2.5.5 El software educativo.	64
Capítulo III: Formación y desarrollo de competencias.	66

3.1	Antecedentes conceptuales y referenciales del Proceso Docente Educativo y la Formación de Competencias.	66
3.1.1	Proceso Docente Educativo.	66
3.1.2	Las Competencias en los Escenarios Formativos y Laborales.	74
3.1.3	Clasificación de las competencias.	78
3.2	Formación por Competencias en la Educador Superior.	79
3.2.1	La Formación por Competencias en la Educación Superior en Cuba.	83
3.3	Necesidad de la Formación de Competencias en el Modelo de la Educación a Distancia en la Universidad de Ciego de Ávila	88
3.4	Espacio europeo de educación superior.	89
3.5	El Proyecto Tuning para América Latina.	92
Capítulo IV: Diseño Metodológico.		99
4.1	Problema, muestra y diseño de la investigación.	99
4.1.1	Área problemática.	99
4.2	Descripción del centro y la población.	102
4.2.1	Descripción de la Muestra.	103
4.2.2	Composición de la muestra.	103
4.2.3	Breve caracterización de la Muestra.	103
4.3	Diseño Metodológico.	106
4.3.1	Aproximación conceptual a las Competencias claves	113
4.4	Métodos y técnicas utilizados en el Diseño Experimental.	119
4.5	Instrumentos investigativos utilizados.	123
4.5.1	Las encuestas.	123
4.5.2	Técnicas de Entrevistas	127
4.5.3	Las escalas.	128
4.5.4	La Observación.	129
4.5.5	Análisis de documentos oficiales.	130
4.5.6	Criterio de Expertos	130
4.6	Técnicas de análisis de datos (Procesamiento estadístico)	133
4.7	Recursos Metodológicos.	133
4.7.1	La triangulación metodológica	133

4.8	Diseño experimental.	134
4.8.1	Instrumentos investigativos utilizados.	134
4.8.2	Elaboración de los instrumentos.	136
4.8.3	Validez de los instrumentos	138
4.8.4	Fiabilidad de la propuesta de subdimensiones, indicadores e ítems para evaluar Competencias claves.	145
Capítulo V: Elaboración e implementación de la Estrategia Metodológica.		150
5.1	Caracterización de la Estrategia Metodológica..	150
5.2	La Estrategia como resultado científico.	152
5.3	Elaboración de la Estrategia Metodológica.	155
5.3.1	Introducción - Fundamentación	155
5.3.2	Diagnóstico de la situación.	159
5.3.3	Planteamiento del objetivo general.	160
5.3.4	Planeación Estratégica	160
5.3.5	Planeación de la Estrategia Metodológica.	170
5.3.6	Instrumentación de la estrategia.	181
5.3.7	Evaluación de la estrategia.	182
5.4	Conclusiones del capítulo.	184
Capítulo VI Análisis de los resultados del diagnóstico.		185
6.1	Análisis e interpretación de los datos.	185
6.1.1	Resultados del Primer Cuestionario.	185
6.1.2	Resultados del Segundo Cuestionario.	187
6.1.3	Resultados de la autovaloración del dominio.	195
6.1.4	Análisis de los resultados de las Observaciones a clases.	206
6.1.5	Resultados de la Encuesta aplicada a los Docentes.	211
6.3.6	Análisis de los resultados obtenidos en la Entrevista.	215
6.3.7	Resultados de los Análisis de Documentos Oficiales.	217
6.3.8	Resumen del Capítulo.	220

Capítulo VII: Corroboración de la Estrategia Metodológica	222
7.1 Resultado por la aplicación del Criterio de Expertos.	222
7.1.1 Descripción de la organización de criterio de expertos	222
7.2. Resultados obtenidos con instrumentos investigativos.	227
7.2.1 Resultado de las observaciones a las actividades docentes	229
7.2.2 Resultados del cuestionario final aplicado a los estudiantes.	239
7. 3 Conclusiones del capítulo.	249
Conclusiones, recomendaciones y nuevas líneas de trabajos.	251
Bibliografía	258

ANEXOS:

ANEXO 1. Cuestionario 1 a estudiantes.

ANEXO 2. Cuestionario 1 a docentes.

ANEXO 3. Cuestionario 1 a graduados.

ANEXO 4: Resultados de la realización de Competencias en estudiantes.

ANEXO 5: Resultados de la realización de Competencias en Docentes.

ANEXO 6. Resultados de la realización de Competencias en Graduados

ANEXO 7. Segundo cuestionario a estudiantes.

ANEXO 8. Segundo cuestionario a graduados.

ANEXO 9. Segundo cuestionario a docentes.

ANEXO 10. Fiabilidad del cuestionario 2 a estudiantes, graduados y docentes.

ANEXO 11. Encuesta a Docentes.

ANEXO 12. Guía de entrevista a docentes y directivos.

ANEXO 13: Guía de observaciones.

ANEXO 14. Guía para el análisis de documentos oficiales.

ANEXO 15. Criterio de Expertos. Encuesta inicial.

ANEXO 16. Resultados Criterio de Expertos. Encuesta inicial.

ANEXO 17. Criterio de experto. Encuesta 2.

ANEXO 18. Análisis de fiabilidad (Cuestionario con los indicadores e ítems). ANEXO ANEXO

19. Validación de contenido de las Guías del las Entrevistas, de la Observación y para el Análisis de Documentos por Criterios de Expertos.

ANEXO 20. Curso de postgrado.

ANEXO 21. Cuestionario 3 para evaluar dominio de los ítems en los estudiantes.

ANEXO 22. Resultados del cuestionario aplicados en la etapa del diagnóstico.

ANEXO 23 Resultados cuantitativos de la primera observación.

ANEXO 24: Validación de la Estrategia Metodológica por Criterio de Experto.

ANEXO 25. Resultados finales del criterio de expertos.

ANEXO 26. Resultados de las segundas observaciones.

ANEXO 27. Comparación resultados Observación 1 con Observación 2.

ANEXO 28. Resultados del cuestionario aplicados a estudiantes. Corroboración.

ANEXO 29. Resumen comparativo del logro de las competencias por el estudiantado.

ANEXO 30: Análisis integral entre ítems (Indicadores) del Cuestionario diagnóstico y cuestionario final.

TABLAS	PAG.
TABLA 1: Composición de la muestra.	171
TABLA 2: Distribución por categorías docentes.	180
TABLA 3: Distribución por categorías científicas.	180
TABLA 4: Distribución por años de experiencias.	180
TABLA 5: Distribución por fuentes de ingreso.	181
TABLA 6: Distribución por años de edad.	181
TABLA 7: Distribución por fuentes de ingreso.	181
TABLA 8: Distribución por años de edad al graduarse.	181
TABLA 9: Distribución por años empleados para graduarse.	182
TABLA 10: Dimensiones, Subdimensiones e Indicadores.	189
TABLA 11: Evaluación del conocimiento de los Expertos.	210
TABLA 12: Patrón para calcular coeficiente de conocimientos.	210
TABLA 13: Escala para validación Cuestionario.	219
TABLA 14: Número de ítems del Cuestionario.	220
TABLA 15: Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión.	221
TABLA 16: Capacidad para aprender a actualizarse permanentemente.	221
TABLA 17: Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.	222
TABLA 18: Habilidad para buscar, procesar y analizar información.	222
TABLA 19: Habilidad en el uso de las TICs.	223
TABLA 20: Capacidad para organizar y planificar el tiempo.	223
TABLA 21: Habilidad para trabajar de forma autónoma.	224
TABLA 22 AL 28: Método de extracción de cada competencia.	225
TABLA 29: Resultado del criterio de expertos.	231
TABLA 30: Evaluación recibida por cada competencia.	290
TABLA 31: Evaluación de los indicadores para la competencia Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión en estudiantes	301

TABLA 32: Evaluación de los indicadores para la competencia Capacidad para aprender a actualizarse permanentemente.	302
TABLA 33: Evaluación de los indicadores para la competencia Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.	303
TABLA 34: Evaluación de los indicadores para la competencia Habilidad para buscar, procesar y analizar información.	305
TABLA 35: Evaluación de los indicadores para la competencia Habilidad en el uso de las TICs.	307
TABLA 36: Evaluación de los indicadores para la competencia Capacidad para organizar y planificar el tiempo en estudiantes.	308
TABLA 37: Evaluación de los indicadores para la competencia Habilidad para trabajar de forma autónoma en estudiantes.	310
TABLA 38: Resumen del promedio de años de experiencias profesional .	316
Tabla 39: Resultado de la preparación de los estudiantes para las diferentes actividades.	317
TABLA 40: Valoración del estado de las habilidades o capacidades investigadas en los estudiantes	318
TABLA 41: Resultado obtenidos en las evaluaciones revisadas.	323
Tabla 42. Tabla de frecuencia sobre los resultados de la aplicación de la consulta a expertos.	329
TABLA 43: Tabla de frecuencias acumuladas.	330
TABLA 44: Tabla de frecuencias relativas acumuladas.	331
TABLA 45: Tabla de Imagen de las frecuencias relativas acumuladas.	332
TABLA 46: Limites de grado de adecuación.	333
TABLA 47: Resultados del grado de adecuación.	334

Carpeta 1: Documentos para la preparación de los Docentes.

Carpeta 2: Documentos para la preparación del Estudiantado.

INTRODUCCIÓN.

En los años transcurridos del milenio actual, la Educación Superior continúa con su desarrollo vertiginoso, donde alcanza una diversificación nunca vista con anterioridad; se incrementó la búsqueda de competitividad en el mercado laboral y las tecnologías de la información y las comunicaciones son tan necesarias que se hacen imprescindibles en cualquier proceso de cambio que se pretenda realizar. Todo esto implica que la Sociedad actual y sus sistemas educativos tengan que tomar muy en serio esta situación y han provocado que las universidades salgan de sus espacios físicos tradicionales, las personas necesitan a la vez que estudian, trabajar y los egresados tienen que prepararse para poder continuar actualizándose de acuerdo a las nuevas exigencias que van surgiendo en su entorno.

Esta es la razón por la que se reclama un nuevo modelo de enseñanza superior, centrado en el estudiante, donde se manifieste un aprendizaje desarrollador y se formen individuos capaces de resolver los problemas de la sociedad desde sus profesiones y capaces también de continuar aprendiendo a lo largo de su vida. La formación de profesionales, como una de las tareas básicas de la Educación Superior, se encuentra en el centro de esta problemática.

En este sentido este nuevo modelo precisa de un cambio en la actuación del estudiante para lo cual se requiere estar preparado y realmente se manifiestan deficiencias en su formación y aunque muchos colegas dicen, que estas deficiencias de los estudiantes son problemas de los niveles precedentes de enseñanza, no considero que sea ético cruzarnos de brazos, asumir una actitud no comprometida. Creo que uno de los retos que tenemos los que nos dedicamos a la formación de los profesionales de la educación superior, es encontrar alternativas de superación, de enseñanza-aprendizaje, de intervención, de corrección para esta situación. Si no lo hacemos, jamás saldremos del círculo que se produce, porque... ¿Quiénes serán los profesionales del mañana que se enfrenten al desarrollo que necesita el país y la

sociedad en general?; ¿Quiénes serán los que continúen con las transformaciones que los tiempos exigen?

Por ello, la sistemática identificación de elementos que caracterizan todas las fortalezas y debilidades del quehacer académico interno, la propia evolución del contexto social y económico, en el que impacta el desempeño profesional de los graduados, en estrecha vinculación a la utilización que de ellos se hace en el mundo del trabajo, no puede separarse de la necesidad de la búsqueda constante y objetiva de cambios, dirigidos al incremento de la calidad y al logro de la excelencia académica acorde a los requerimientos de un entorno dinámico. El problema relativo a la efectividad y calidad de la formación de profesionales en la Educación Superior, constituye un campo de estudio que por su complejidad, puede enfocarse desde varias perspectivas.

El estudio que se presenta a continuación, es el resultado de varios años de mi quehacer profesional, apoyado por un grupo de docentes-investigadores que han colaborado conmigo desempeñado distintos roles en diferentes escenarios de realización de este trabajo, y en especial por la preparación, motivación y guía del colectivo de profesores de este doctorado de la Universidad de Granada y de mi tutor, sin quién no había sido posible realizarlo.

Desde el punto de vista del aprendizaje, nos planteamos un estudio con características del tipo pre - experimental, es de carácter extensivo y complejo, por cuanto aborda la problemática que se presenta en la modalidad de la Educación a Distancia en las carreras de Derecho y Estudios Socioculturales de la Universidad de Ciego de Avila y la determinación de las competencias necesarias para realizar su autogestión del aprendizaje con éxito en esta modalidad; se concluye con la propuesta de una estrategia metodológica para su desarrollo, a partir de la integración y modificaciones en la actuación de los docentes, el estudiantado y los materiales de estudio.

Este estudio nos lleva a extraer conclusiones que pueden servir para orientar futuras investigaciones en el ámbito de la Educación a Distancia y en el desarrollo de las competencias necesarias para el éxito en los estudios; y puede extenderse a cualquiera otra carrera. Nuestras conclusiones pueden considerarse entonces, como hipótesis iniciales, que deben ser continuadas y tener otras validaciones.

Enmarcamos nuestro trabajo en dos partes:

I: PARTE TEÓRICA.

Capítulo 1: Contexto y Justificación.

En este primer apartado se hace referencia al contexto y justificación de este trabajo que abarca el desarrollo de la Educación Superior en Cuba y en específico el acaecido a la Universidad de Ciego de Ávila y se expone la caracterización del modelo del profesional en las Carreras de Derecho y Estudios Socioculturales, fundamentándose la necesidad de realización del presente trabajo a partir del análisis de las dificultades que presentan los estudiantes para tener éxito en estos estudios.

Capítulo 2: La Modalidad de estudio de la Educación a Distancia.

Se realiza un análisis histórico del desarrollo de la educación a distancia en el mundo y en cuba, su vigencia y exigencias actuales. Se fundamenta las características de los diferentes modelos formativos de la Educación Superior Cubana dentro de los cuales se incluyen la educación a distancia y se concluye con el papel de las Tecnologías de la Información y la Comunicaciones en la enseñanza y en especial para este modelo.

Capítulo 3: Desarrollo de Competencias.

Se analiza los antecedentes y desarrollo de la formación de Competencias, caracterizándola como una necesidad actual de los modelos educativos contemporáneos. Se expone las características del Espacio Europeo de Educación Superior y los elementos más esenciales del proyecto Tuining para América Latina

II: PARTE EMPÍRICA

Capítulo 4: Diseño Metodológico.

Se explica el área problemática, se describe la población y muestra objeto de investigación. Se señalan los diferentes aspectos del diseño metodológico de la

investigación y se describen los diferentes instrumentos investigativos para la recogida de datos y su correspondiente validación.

Capítulo 5:Elaboración e implementación de la Estrategia Metodológica.

En este caso se describe primeramente la fundamentación e importancia de las estrategias como resultado científico para después proceder a su elaboración según las etapas concebida y se pasa a su implementación y desarrollo.

Capítulo 6. Resultados del Diagnóstico.

Se realiza Diagnóstico con el tratamiento cuantitativo y cualitativo de los datos y de los resultados obtenidos con la aplicación de los recursos investigativos concebidos e implementación de la estrategia.

Capítulo 7: Corroboración de la Estrategia Metodológica.

Se realiza la corroboración elaborada por el criterio de expertos y por los resultados de los datos obtenidos con la aplicación de los recursos investigativos concebidos, aplicados durante el pre - experimento.

Seguidamente se detallan las conclusiones y futuras líneas de trabajo. Para terminar, en la parte final, se incluye la Bibliografía consultada y los anexos elaborados.

Capítulo I: Contexto y Justificación.

1.1 Inicio de la educación superior en Cuba.

La Educación Superior en Cuba, según refiere Ramiro Guerra (1962) en su Manual de Historia de Cuba, tiene sus antecedentes en la época colonial cuando en diferentes instituciones religiosas como conventos, iglesias o capellanías, se desarrollaba algún tipo de formación; pero su sentido difería al que posteriormente va a adquirir. Este tipo de educación se inicia en Cuba de forma organizada en una Universidad en el año 1721 con el nombre de Real y Pontificia Universidad de San Jerónimo de La Habana, aunque su fundación oficial ocurrió el 5 de enero de 1728, al respecto Torres-Cuevas (1981) consideró “*como ocurría en la época, habían transcurrido 7 años de su creación el 12 de septiembre de 1721*”(p.3). .

Como señala este mismo autor, las universidades hispanoamericanas que se creaban, tenían un doble carácter ya que necesitaban de una doble aprobación. Son pontificias porque solo del Papa emanaba su creación como única figura religiosa y real porque requerían de un documento del Rey que oficializaba o ratificaba el acuerdo papal y además tenían una dependencia efectiva de las instituciones del poder colonial.

Tomando entonces el 21 de septiembre de 1721, según Torres-Cuevas (1981) “*La universidad de La Habana es la tercera hispanoamericana fundada en el área del Caribe y la decimosexta en toda América Hispana*”(p.23). Fue la Universidad de Santo Domingo en la antigua Isla La Española la primera creada y ello ocurrió el 28 de octubre de 1538.

El desarrollo socioeconómico que se iba alcanzando en el siglo XVIII originó la existencia de las condiciones materiales y sociales para la estructuración y funcionamiento de instituciones de estudios superiores, dentro de estas condiciones se tienen:

- a) Una base económica en constante desarrollo, centrado en lo fundamental en el astillero y puerto de La Habana, al cual arribaban las flotas que comunicaban a la América Hispana con la Península.
- b) Una clase social con deseos de poseer vida social y cultural activa y con recursos financieros.

- c) Personas naturales de la isla capaces de asumir funciones docentes en una Universidad por haber estudiado en el extranjero.

Así en este contexto Torres-Cuevas (1981) argumenta que *“la fundación de la Universidad de La Habana fue un proyecto concebido por los habaneros para los habaneros”*(p.28). La enseñanza aquí desarrollada en esta época era muy diferente a la actual, estaba dominada fundamentalmente por la fe religiosa, donde la retórica estaba presente. Aun desde su fundación esta Universidad comenzó a constituirse con claustro propio de cubanos que habían estudiado en el exterior lo que dio lugar a que un selecto grupo de maestros y doctores se convirtieran en la élite cultural cubana y condujo al desarrollo incipiente de la intelectualidad nacional.

En todo este tiempo, esta Universidad de La Habana continuó su desarrollo, de acuerdo a las necesidades e intereses del país. Se ampliaron sus Facultades y Carreras pero era esencialmente elitista y constituía la única posibilidad de estudios superiores en toda la isla, por lo que solo un reducido grupo podía estudiar y el acceso le era muy difícil a las personas que no residían en la capital del país.

1.2 Desarrollo de la Educación Superior en Cuba.

Después de un poco más de 200 años en que la enseñanza superior cubana estuvo enmarcada sólo en la Universidad de La Habana, es creada en el año 1947 la Universidad de Oriente para atender fundamentalmente a estudiantes de la región oriental del país y en 1952 se funda la Universidad Central de Las Villas, para posibilitar los estudios allí de los residentes en la región central de la isla. Al decir de Vecino (1986) *“ambos centros se establecieron como consecuencia de la iniciativa y el esfuerzo de grupos de profesorado de estas regiones del país que, después de vencer innumerables obstáculos, lograron su reconocimiento oficial”* (p.9).

En el año 1959 ocurren grandes transformaciones en el país que abarca la situación política, económica y social con el triunfo del proceso revolucionario que desde hacía años se desarrollaba internamente y que derrocó del poder a la burguesía que tradicionalmente gobernaba siempre en la nación. Como resultado también la educación superior recibió esta influencia en correspondencia con los cambios que ocurren en la nación y se transformó de una enseñanza clasista y elitista a ser popular y al alcance de todos, entonces estos cambios ocasionan otra situación motivada por la resistencia al cambio y el éxodo de los profesores que se conoce como la Reforma Universitaria en 1962, específicamente el 10 de enero de 1962, fue proclamada dicha reforma universitaria como una forma de cumplimentar que para que pueda haber una

verdadera Revolución Universitaria, debe de haber primero una Revolución Social. El Consejo Superior de Universidades (1962) emite un documento en este año que señala el divorcio existente entre las especialidades universitarias y los verdaderos intereses y requerimientos del país que así se expresaba *“La naturaleza de las carreras universitarias era un síntoma de ese divorcio. En un país dotado de cuantiosos recursos naturales, faltaban los estudios de Geología y sólo la Universidad de Oriente – con muchas limitaciones – ofertaba la carrera de Ingeniería en Minas... Las posibilidades de desarrollo de la Química Orgánica no recibía la menor atención a pesar de que el azúcar brindaba promisorio perspectiva”* (p.2)

Como se puede apreciar no se tenía en cuenta la realidad económica y social del país, así como la enseñanza que se ofrecía era sobre la base memorística, de forma reiterativa, estéril y verbalista y esta reforma preconizaba “Enseñar a pensar, a investigar, a trabajar” en contraposición a esta tendencia. Así se tiene que durante los años finales de esta década y los primeros años de la siguiente, se trabajó con mucho esfuerzo y dedicación por materializar las transformaciones de acuerdo a los intereses y necesidades de la sociedad que se estaba construyendo.

Cuando se analiza el desarrollo de la Educación Superior en la etapa antes mencionada se pueden considerar como los siguientes aspectos más significativos:

- Se crean nuevas especialidades.

- Se modifican los currículos.

- Se crea el Plan de Becas.

- Se vincula la docencia con la producción y los servicios.

- Se incorpora la investigación científica y la experimentación al trabajo cotidiano de la Universidad.

Todo lo cual fue transformando la realidad existente, hubo una mayor diversificación, con un incremento de la matrícula y con mayores posibilidades de acceso y con avances en el proceso docente-educativo que desarrollaban. En 1972 se funda un nuevo centro: la Universidad de Camaguey.

En esta década del 70 a solicitud del movimiento obrero cubano que reclama un espacio en las Universidades para los que trabajan se incorpora la modalidad de estudios de Cursos para Trabajadores que persigue brindarle la posibilidad de estudio a las personas con el nivel medio superior vencido, combinándolo con su actividad laboral que tiene como característica menos presencialidad, sustentado en encuentros periódicos que están dirigidos a la aclaración de dudas, la orientación de trabajos independiente, la guía de estudio y la bibliografía, así como la realización de las

evaluaciones correspondientes. En general estos cursos eran realizados por las personas que tienen un vínculo laboral estable, su atención por parte de la Universidad se hace de diferentes formas y horarios y matriculan por lo regular una carrera relacionada con su trabajo.

Al finalizar la década, en el año 1979, como complemento de las modalidades de estudio antes analizada se oficializa otra forma de estudio más: la Educación a Distancia que sobre la cual Miranda (2006) refiere *“se crea para ampliar la posibilidad de estudios superiores no solo a trabajadores en activo sino también a cualquier ciudadano que aspire, por razones de cualquier tipo, a estudiar una carrera universitaria”*(p.50), porque se establece solo como requisito de ingreso el tener el nivel medio superior vencido, adecuándose al ritmo, las posibilidades e intereses de cada estudiante y va seleccionando libremente las asignaturas a examinar, no estableciéndose límite de tiempo para su culminación.

Referente a la Educación Superior en su conjunto, se tiene que al finalizar la década del 70 y llegar el año 1980 se consideró que las perspectivas y resultados de la década anterior se ampliaron y consolidaron por cuanto existía una matrícula de 142 000 estudiantes, se habían creado nuevas especialidades y se había constituido la Red de Centros a todo lo largo y ancho del país, sobre la base de Universidades, Sedes y Filiales que en estos momentos llegaban a 40 centros.

En esta etapa es vital también cuando se analiza este desarrollo, la creación del Ministerio de Educación Superior que a decir de Vecino (1986) *“tiene a su cargo aplicar la política en este nivel educacional y al cual está subordinada, directamente, una parte de los centros de educación superior, aunque dirige metodológicamente todo este subsistema de enseñanza”* (p.10). Dentro de esta Red de Centros se encuentran también los de Ciencias Médicas, las Universidades Pedagógicas, las de Enseñanza Militar, que si bien están subordinadas directamente a los Ministerios de Salud, Educación y Fuerzas Armadas Revolucionarias respectivamente, por cuanto forman a los profesionales necesarios de acuerdo a sus características, pero metodológicamente se rigen por las normativas y disposiciones de este Ministerio.

Esta situación dio lugar a que en esta etapa a que por lo menos existiera una Universidad en cada una de las 14 provincias del país y que bajo el concepto de incipiente de universalización de la enseñanza, se abrieran las puertas de las universidades a un grupo considerable de obreros, trabajadores y campesinos, mediante la ampliación de los cursos para trabajadores. Para lograr este propósito se crearon en el país especialidades universitarias que daban la posibilidad de ser

estudiadas en lugares con una cercanía geográfica a la población que contaran con el nivel de acceso correspondiente, lo que permitió la vinculación con los problemas concretos del desarrollo del país. Esta situación tiene un carácter económico al acercar la formación del profesional al desarrollo del territorio y también social, al vincular la ciencia y la cultura a la región, al respecto Castro (1981) en el discurso pronunciado en la inauguración del Segundo Congreso de Economistas del Tercer Mundo, en 1981 expresó *“El desarrollo no solo es económico sino también social”* (p. 2).

Profundizando en este sentido, durante todos estos años se puede decir que se creció considerablemente en el número de especialidades y especializaciones, llegándose a 115 especialidades y 129 especializaciones que abarcan los 203 perfiles terminales y estos cambios ocurrieron fundamentalmente en un grupo de especialidades tecnológicas, pedagógicas, Agropecuaria y Económico en correspondencia con el desarrollo y transformaciones del país.

Con posterioridad, en la década del 80 se sometió a análisis por la dirección del país esta situación por el número elevado de especialidades y especializaciones y la tendencia universal a la formación de un profesional de perfil amplio. Este estudio llevado a cabo de conjunto por el Ministerio de Educación Superior con los organismos de la Administración Central del Estado y organizaciones de la producción y los servicios, consideró un total de 98 especialidades y 78 especializaciones con 155 perfiles terminales, reduciéndose en 17 especialidades, 51 especializaciones y 48 perfiles terminales. Es innegable las ventajas económicas que esta tendencia acarrea, al posibilitar una mayor flexibilidad en la ubicación laboral inicial del egresado, al poderse utilizar en un mayor número de puestos de trabajo. Esta situación también fortaleció la tendencia de emplear al máximo, las posibilidades que ofrece el cuarto nivel de enseñanza, que es la educación postgraduada, al lograr especializaciones de perfiles más amplios.

Entonces, la década de 1980 se caracterizó por ser una etapa de consolidación y desarrollo de la Educación Superior Cubana, tendencia que se mantuvo hasta mediados de la década de los 90, donde además de las características antes mencionadas, surgió un nuevo concepto de Universidad cubana en correspondencia con las concepciones y tendencias de la Educación Superior Contemporánea a nivel mundial, dando lugar así al proceso de Universalización de la Enseñanza, creándose una micro universidad en cada uno de los 169 municipios del país, donde se imparten las carreras que se necesitan en el territorio según el desarrollo económico y social del

mismo y tiene la ventaja de que la persona estudia cercano a su lugar donde reside y trabaja.

1.3 La Universidad Cubana actual: Retos y perspectivas.

Posterior al año 1959, la universidad cubana abandona su carácter elitista, se pone al servicio de la sociedad e inicia un proceso de profundas y continuas transformaciones dirigidas a ampliar el acceso a la misma de los diferentes sectores de la población: se establece la educación gratuita, se crea el plan de becas universitarias, se multiplican las universidades, se abren nuevas carreras, se incrementan significativamente las matriculas, surgen las unidades docentes, se estructura un sistema de estudios de postgrado y se diversifican los tipos de curso para posibilitar los estudios de nivel superior a los trabajadores, entre ellos los cursos vespertinos nocturnos, los cursos por encuentros y la educación a distancia.

La Educación superior cubana cumple los principios de universalidad planteados por la UNESCO y responde al proyecto de sociedad revolucionaria que estamos construyendo. Los centros de educación superior se encuentran distribuidos por todas las provincias del territorio nacional, incluyendo el municipio especial de la Isla de la Juventud. En ellos se estudian alrededor de 94 carreras en correspondencia con las demandas del desarrollo económico social y científico del país.

La revolución cubana ha tenido siempre como premisa ofrecer posibilidades a todos los ciudadanos, sin discriminación de ningún tipo, para acceder a la educación superior. Estas posibilidades han ido agrandándose progresivamente al aumentar, diversificar y extenderse a todas las provincias del país las instituciones de carácter superior.

En la actualidad la Educación Superior Cubana se proyecta hacia un estadio superior caracterizada por estar presente en todos los municipios del país y como lo afirma el Dr. Horruetiner (2006) " *para lograr en el menor plazo posible la incorporación de todos los ciudadanos con nivel medio superior vencido que así lo deseen, a estudios superiores, sin limites ni barreras de ningún tipo (p. 9)*. Así siguiendo la opinión autorizada de este propio autor en su libro *La Universidad Cubana: El modelo de formación*, se argumenta que esta universidad es científica, tecnológica y humanística.

Su carácter científico se fundamenta en el hecho de que las Universidades Cubanas cada vez más se van convirtiendo en centros de investigaciones científicas en cuyo lugar los profesores y estudiantes realizan actividades de estas características en su trabajo diario de manera cotidiana. También se encuentra que dentro de los tres componentes del Proceso de Formación del Profesional el Investigativo es uno de ellos

y se manifiesta desde el primer año de la carrera y los estudiantes se vinculan a tareas científicas y organizan y participan en diferentes eventos y como una de las formas de culminación de estudios está el Trabajo de Diploma que permite demostrar, mediante la realización de una investigación concreta, el dominio de la Metodología de la Investigación Científica y resolver un problema sencillo de su campo de acción.

En el caso del profesorado el quehacer científico es parte de su contenido de trabajo, para ello se dedica una parte considerable de su fondo de tiempo y participa activamente en diferentes proyectos y tareas investigativas, ya sean de carácter docente – metodológicas como de la producción y los servicios de su especialidad o ramás afines. También el claustro docente tiene como objetivos su formación como Máster o Doctores en Ciencias y ya esta cifra se acerca al 50 % de sus docentes con estas categorías, esto se alcanzado como resultado del arduo trabajo y esfuerzo en este sentido y la cooperación internacional recibida de diferentes países en especial España que ha propiciado diferentes vías de superación para los profesores universitarios.

Su carácter Tecnológico se basa en que los centros de producción y los servicios forman una importante red donde se asegura la introducción de los nuevos avances tecnológicos obtenidos como resultados de las investigaciones, también es una prioridad del país las carreras de perfil, no solo industrial sino las agropecuarias y de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información. Existen un considerable número de importantes centros de la producción y los servicios que son considerados como Unidades Docentes o Micro universidades donde los estudiantes realizan allí una parte importante de su formación.

Teniendo en cuenta que la aspiración suprema de la Educación Superior actual en Cuba es el desarrollo pleno del hombre, de su personalidad integral y que debe prepararse para la vida y durante toda la vida de forma consciente y de compromiso social es que se manifiesta el carácter Humanístico de este proceso. Al respecto Alarcón (2006) Viceministro de Educación Superior de Cuba en el Evento Internacional Universidad 2006 señaló “ *el desarrollo de una vida social activa, la participación sistemática de estudiantes y profesores en proyectos sociales comunitarios y en el general, el vinculo de la Universidad con los programas sociales de envergadura, fortalecen esa labor para el logro de tales objetivos*”(p.11). Por supuesto que hacia referencia al carácter humanístico de la educación superior en cuba donde la formación y desarrollo de los valores son el pilar fundamental de su trabajo y donde cada

Universidad y Sede Universitaria Municipal se convierte en la institución social más importante de cada territorio.

Continuando el análisis de la Educación Superior Cubana se pone de manifiesto los rasgos fundamentales de sus Universidades, que pueden resumirse en los siguientes aspectos:

- Son Universidades Científicas, Tecnológicas y Humanísticas.
- Forman un profesional de perfil amplio.
- Amplio desarrollo de la actividad de Postgrado que lo caracteriza como un cuarto nivel de Enseñanza.
- La actividad investigativa e innovadora está presente en toda la vida universitaria.
- Esta integrada a la Sociedad.
- Esta presente en todo el territorio Nacional.

En este contexto, teniendo en cuenta todo el desenvolvimiento de este fenómeno, se tiene que cada día la enseñanza no presencial cobra mayor interés, desarrollo y expansión en el país y a partir de los modelos diurnos, de cursos para trabajadores y de la educación a distancia, en el año 2000 surge un nuevo modelo conocido como Universalización de la Educación Superior que se caracteriza por un proceso de cambio que transforma las viejas concepciones e incorpora los elementos más novedosos y vigentes de la nueva Universidad, en correspondencia con los requerimientos de la sociedad.

Este nuevo modelo, si bien es la continuidad del principio de la Universalización, que se encuentra presente en todo el desarrollo de la Educación Superior en Cuba, por cuanto ya no es concebida dentro de las instalaciones principales de la Universidad, ni en sus propios recursos materiales y humanos, sino que incorpora nuevas sedes, aulas, policlínicos, consultorios, escuelas, es decir en las propias instalaciones de la comunidad en los municipios que ha permitido la multiplicación de las posibilidades para todos los ciudadanos y ha representado la más importante posibilidad y oportunidad de desarrollo de la Universidad Cubana.

Estos nuevos conceptos han producido un redimensionamiento de la vida social y cultural de los municipios, ya que le permite a las personas que en la propia localidad donde vive y trabaja pueda estudiar, se destinan como aulas las propias instalaciones con condiciones en el municipio y son sus profesores los mismos profesionales ya graduados que laboran en ese lugar bajo la asesoría y preparación metodológica de los profesores de la sede central de la Universidad.

En la conferencia magistral del Evento Internacional Universidad 2006, el Viceministro Primero del Ministerio de Educación Superior de Cuba, Alarcón (2006) argumentó: *“La Universalización de la Educación Superior es un proceso de continuas transformaciones... dirigido a ampliar las posibilidades y oportunidades de acceso a la Universidad y a multiplicar y extender los conocimientos para contribuir a la formación de una cultura general integral de la población, con un incremento sostenido de la equidad y la justicia social”*(p.105). Estos aspectos se han materializado, para de forma concreta tener:

- Una posibilidad de matrícula másiva a partir de la multiplicación de la Universidad en todos los municipios.
- Brindar todas las posibilidades a las personas para estudiar.
- Disponer del diseño de un modelo flexible, descentralizado que estimule el progreso, posibilitando sobreponerse al fracaso y vencer los objetivos de los programas.

Por tanto todo este proceso hay que concebirlo como algo común, tanto es así que también recibe el nombre de “Programa de Continuidad de Estudios”. Al referirse a esta situación, los Drs Hernández y Sánchez (2006) lo hacen de forma más explícita y aseguran que *“esta nueva universidad se estructura sobre la base de nuevas ideas, entre las cuales se significan por su importancia las siguientes:*

Asegurar una real igualdad de oportunidades y posibilidades.

Salir de los muros universitarios llevando la Educación Superior a los lugares donde laboran o residen los estudiantes.

Poner en función de la nueva universidad todos los recursos humanos y materiales disponibles en el territorio.

Avanzar hacia el pleno acceso igualando de abajo hacia arriba, comenzando por los más necesitados” (p.117)

Resulta importante conceptuar que este proceso de universalización no es una universidad diferente a la de las sedes centrales, por el contrario todas son partes de esta nueva universidad con un enfoque integrador que asimila la tradición, cultura y nuevos enfoques haciendo de ello una fortaleza que persigue la extensión gradual de la Educación Superior a todo el país cuyo objetivo supremo es el pleno acceso.

1.3.1 Acerca de los estudios no presénciales en la Educación Superior cubana.

En la educación superior en la época actual, al margen de las posibles particularidades que puedan existir en diferentes países, se acostumbra a distinguir, básicamente, entre

dos modalidades de estudio; diferentes por el modo de asumir la relación estudiante-profesor: “presencial” y “a distancia”.

La modalidad presencial es entendida generalmente, como aquella donde el proceso de formación tiene lugar a partir de la presencia de los estudiantes y sus profesores, en el mismo lugar, en el mismo tiempo y con altos niveles de carga lectiva semanal, con lo cual se asegura una relación estable y permanente para lograr los objetivos propuestos.

Esa modalidad es la más apropiada para estudiantes que dedican todo su tiempo a los estudios y de docentes a dedicación exclusiva y por tanto, no constituye la respuesta más general al objetivo del pleno acceso que Cuba se ha propuesto alcanzar.

En ocasiones, en el afán de asegurar al máximo los objetivos propuestos, se rebasan los límites fisiológicos de los estudiantes, al someterlos a cargas lectivas semanales excesivas, con lo cual se reducen a la mínima expresión las reales posibilidades de lograr una adecuada autopreparación para tales volúmenes de carga, repitiéndose la contradicción semana tras semana, producto de lo cual tiene lugar un proceso negativo de adaptación del estudiante a tales condiciones, limitándose apreciablemente el desarrollo de su independencia y su creatividad, cualidades esenciales de todo profesional de estos tiempos.

Por tanto, incluso en aquellos estudios clasificados como presenciales por el tipo de relación que se establece entre profesores y estudiantes, hay también espacio para desarrollar una parte de ellos con enfoques diferentes, en los cuales no sean necesarios esos altos niveles de presencialidad.

Los estudios denominados a distancia se colocan en el otro extremo de este razonamiento; esto es, aquellos en los cuales es poca o nula la frecuencia con que se encuentran estudiantes y profesores para desarrollar el proceso de formación, como consecuencia de lo cual predomina la actividad independiente del estudiante como método fundamental para su formación.

Aquí, sin obviar la posibilidad de algún tipo de encuentro presencial, la relación estudiante-profesor se establece fundamentalmente a través del empleo de medios de enseñanza; posibilitándose la comunicación entre ambos sin necesidad de coincidir en un mismo lugar y al mismo tiempo. Se comprende con facilidad el amplio menú de posibilidades brindado por las TIC para desarrollar el proceso de formación.

Basado en estas tecnologías han surgido, incluso, universidades en las cuales no existen encuentros presenciales de ningún tipo, y todo el proceso de relaciones entre los estudiantes y los profesores tiene lugar a través de la Web.

La idea de la semipresencialidad surge asociada a estas dos posiciones, combinando los encuentros presenciales con aquellos que se realizan a través de los medios; y donde la independencia cognoscitiva y la autopreparación del estudiante, adquieren una especial relevancia.

De tal modo, la concepción de semipresencialidad que se presenta supone la articulación de ayudas pedagógicas de ambos tipos, tanto presenciales como mediadas por los recursos tecnológicos, en una estrategia educativa integrada que puede adecuarse a las reales posibilidades de la población destinataria de la formación, propiciando un enfoque más individualizado de esa relación, a partir de las necesidades educativas individuales de cada estudiante.

En la educación superior cubana, la semipresencialidad es la modalidad pedagógica que posibilita el amplio acceso y la continuidad de estudios de todos los ciudadanos, a través de un proceso de formación integral, enfatizando más en los aspectos que el estudiante debe asumir por sí mismo; flexible y estructurado; en el que se combina el empleo intensivo de los medios de enseñanza con las ayudas pedagógicas que brindan los profesores; adaptable en intensidad a los requerimientos de éstos y a los recursos tecnológicos disponibles para llevarla a cabo.

Los estudios semipresenciales son propios de estudiantes que no disponen de todo su tiempo para los estudios, por razones laborales o similares. Por sus características, permiten enfrentar mayores niveles de acceso y demandas de poblaciones estudiantiles geográficamente distantes de las sedes centrales, llevando los estudios universitarios allí donde ellos residen o laboran, con lo cual se abren nuevas posibilidades para todos los que aspiran a cursar estudios universitarios.

A partir de las anteriores reflexiones y de la experiencia acumulada por nuestras universidades en la impartición de los diferentes tipos de cursos, es posible caracterizar, de modo general, cuales pudieran ser las diferencias que se presentan entre ambas modalidades de estudio:

MODALIDAD PRESENCIAL	MODALIDAD SEMIPRESENCIAL
Propio para jóvenes que pueden dedicar todo su tiempo a los estudios	Posibilita que puedan estudiar personas que no pueden dedicar al estudio todo su tiempo
Demandan plazos determinados para su culminación. Supone ritmos de progreso mayores y comunes para todos los estudiantes	Cada estudiante puede avanzar a su propio ritmo, sin límites de tiempo para culminar sus estudios
Mayor presencialidad y carga semanal, aunque pueden utilizarse igualmente métodos semipresenciales y no presenciales	Menos presencialidad, su carga semanal es menor pero pueden utilizar igualmente métodos presenciales y no presenciales
Responden a un plan de ingreso aprobado por el país, en respuesta a las demandas de fuerza de trabajo calificada	Se puede ofrecer a todas las personas que posean nivel medio superior vencido, sin límites de edad. Aseguran que sea posible alcanzar el pleno acceso

Se garantiza una plaza al concluir los estudios por medio del proceso de ubicación laboral	No se garantiza una plaza, aunque para determinadas fuentes de ingreso puede suceder.
Se desarrolla fundamentalmente en las Sedes Centrales.	Se desarrolla fundamentalmente en las Sedes Universitarias Municipales y otras Sedes.

Por otra parte, la aplicación de ese modelo ha venido revelando que algunas de sus cualidades esenciales son similares a las de otros tipos de curso vigentes en los centros del MES, tales como los Cursos para Trabajadores (tanto Vespertino-Nocturnos como Por Encuentros) y la Educación a Distancia, esta última con el enfoque que se viene aplicando para el nuevo ingreso desde el curso 2005-2006 y ya generalizado a todo el país en el 2006-2007. En particular es importante comprender que, en todos ellos, el nivel de presencialidad que los caracteriza es menor que el de los cursos diurnos. Esa realidad nos conduce a trabajar para lograr abordar el problema desde un enfoque más esencial de esta situación, que permita establecer, en la educación superior cubana, solo dos modalidades de estudio diferentes: la presencial, que se aplica en los Cursos Regulares Diurnos, propia para estudiantes que dedican todo su tiempo al estudio; y la semipresencial, para el resto de los tipos de curso, en la que por lo general los estudiantes comparten el estudio con otras ocupaciones y que hoy representa cerca del 80 % de los de 620 000 estudiantes que alcanza la matrícula total. Lo anterior supone comprender la necesidad de lograr, en la realidad, que el trabajo metodológico, en cada nivel organizativo y de dirección aborde estos aspectos con la prioridad requerida, perfeccionando sus mecanismos de gestión bajo la concepción de trabajo colaborativo en red de todas las instituciones del sistema que intervienen en el proceso.

Por ser de interés para el desarrollo de este trabajo, se profundizará en lo referente a la educación a distancia.

La Educación a Distancia es una modalidad de estudios en la que el proceso de enseñanza – aprendizaje puede desarrollarse sin tener que asistir sistemáticamente a un aula y con un profesor distante. Esto posibilita el acceso a la educación de amplias masas de la población, de distintas edades y sexo, así como dispersos geográficamente y que por diferentes razones no pueden asistir a una enseñanza presencial. La comunicación entre profesores y estudiantes se logra mediante materiales impresos con la información necesaria sobre la planificación y organización del curso, guías y textos metodológicamente preparados para el aprendizaje autónomo, medios de comunicación mecánicos y eléctricos, auto-estudio y organización tutorial

La educación a distancia requiere una alta motivación por parte de los estudiantes, quienes deberán planificar su estudio independiente y desarrollar métodos de estudio que le garanticen un adecuado aprendizaje. La separación en espacio y tiempo que se produce entre los docentes y los estudiantes en la educación a distancia no excluye las actividades presenciales, sin que esto implique que el profesor se convierta en el responsable del rendimiento de los alumnos.

La educación a distancia se comenzó a desarrollar en Cuba en el curso 1979-1980, momento en que esta modalidad educativa alcanzó gran auge internacional. Mediante ella se da respuesta a la aspiración de la revolución de ampliar las posibilidades necesarias al pueblo para que alcance los más altos niveles educacionales.

Esta enseñanza se basa en el trabajo independiente como método y la auto preparación como forma, ya que tiene como soporte fundamental los materiales didácticos escritos, a los que con el tiempo se le han incorporado de forma experimental otros medios auxiliares como el video, la radio, el audiocassette, etc., sin considerar hasta el momento el contacto directo con el profesor.

Con la modalidad de educación a distancia se aumentaban las capacidades de los centros de educación superior para acoger a las futuras graduaciones de preuniversitarios y tecnológicos ante la limitación de capacidades que tenían los centros de educación superior, se buscaba una alternativa para ampliar las capacidades de los cursos regulares para trabajadores de forma tal que éstas permitieran el ingreso a la educación superior de todos aquellos que tuvieran el nivel académico requerido o que pudieran obtenerlo prospectivamente. Al mismo tiempo, se perseguía no limitar el interés de los trabajadores y otros sectores de la población de iniciar o continuar estudios de nivel superior, cuestión esta que fue un reclamo de los trabajadores en su XIV Congreso Obrero.

La aplicación del modelo creado garantizaba lo siguiente:

El acceso a la educación superior de todo el que lo deseara sin otras limitaciones que el tener aprobado el nivel académico precedente.

Optimización en la utilización de las instalaciones existentes, y el máximo aprovechamiento de los profesores disponibles.

Ofrecer varias opciones de carreras que pudieran matricular los residentes de todo el país, sin interferir sus actividades laborales y en las que la intensidad del estudio se correspondiera con sus posibilidades intelectuales y su disponibilidad de tiempo.

Mantener el rigor y la exigencia en las evaluaciones para garantizar la calidad académica del egresado.

La creación y desarrollo de la Educación a Distancia se ha basado en la utilización del material escrito como el medio fundamental de aprendizaje, con características propias en nuestro país, pues se parte de la bibliografía elaborada para los Cursos Regulares, acompañada del programa analítico de cada asignatura, logrando con ello una racionalidad en la edición y publicación. No obstante se recurrió a otros materiales didácticos escritos que partiendo de la utilización de estos textos, brindaran una serie de orientaciones que permite a los estudiantes organizar el estudio de la materia, interrelacionarla con otras, autoevaluarse, etc

La educación a distancia en Cuba preveé que se establezcan relaciones entre profesores - estudiantes, estando reglamentado la realización de una clase encuentro al menos una vez al mes por asignaturas matriculadas y despues de manera indirecta continúa el contacto mediante los materiales didácticos anteriormente señalados y el tutor. Pero en la medida en que se tengan mayores posibilidades se incrementará la figura del tutor. Este ayudará al estudiante en su proceso de aprendizaje mediante orientación de métodos de estudios, el orden y selección de las asignaturas a examinar, la bibliografía a utilizar, proporcionar una visión general de la asignatura en el contexto del plan de estudio de la carrera, aclarar dudas, etc.

La modalidad de educación a distancia en el país se aplica actualmente en las siguientes carreras: Derecho, Historia, Información científico técnica y bibliotecología, Contabilidad y Finanzas, Economía y Estudios socioculturales. En ellas se utiliza el mismo plan de estudios y los textos de los cursos regulares diurnos.

Esta enseñanza en Cuba se caracteriza, además, porque no hay un límite para concluir los estudios, no existen regulaciones sobre las veces para examinar una asignatura hasta aprobarlas, en cada curso se pueden matricular hasta aproximadamente 12 asignaturas por curso académico. La evaluación de las mismás se realiza mediante un examen final, en las instalaciones de la universidad, en horarios no laborables, durante dos o tres períodos al año. La culminación de los estudios se hace a través de un examen estatal.

Los resultados obtenidos desde los inicios de esta modalidad en el país hasta la última década del siglo pasado, fueron muy bajos porque su eficiencia no rebazaba el 7% y ya en el actual siglo los resultados mejoran al introducirse institucionalmente nuevas regulaciones para su atención que modifican la situación y elevan su eficiencia hasta

el 27% a nivel nacional. No obstante a estas dificultades, mediante esta modalidad y en todas las carreras que se cursan, han logrado concluir sus estudios más de 15 mil estudiantes de todo el país.

Dentro de los cambios introducidos se logró que esta modalidad de estudios también saliera de los muros de los campus de las sedes centrales de las Universidades hacia las sedes universitarias municipales lo que dió una nueva dimensión a la universidad cubana en dicho proceso de transformaciones, posibilitando la ampliación de acceso y el estudio permanente a lo largo de toda la vida. Se conformó para ello un nuevo modelo pedagógico, que se ha venido aplicando en todas las sedes universitarias desde hace varios cursos, con un apreciable incremento de la matrícula en cada año, que hoy constituye la principal fuente de acceso a la educación superior.

Ese nuevo modelo pedagógico antes mencionado ha sido objeto de perfeccionamiento continuo en todos estos años, incorporándose al trabajo metodológico que han desarrollado las facultades y departamentos docentes implicados en esta labor. Desde el MES, por su parte, se ha identificado esa como una de las prioridades del trabajo metodológico en estos últimos cursos. No obstante, todavía no se logra su aplicación con la profundidad, alcance y calidad que este modelo demanda, fundamentalmente debido a las propias limitaciones nuestras relacionadas con una visión del proceso de formación muy centrado en las concepciones y los métodos que se emplean en los cursos diurnos y que impide que las requeridas transformaciones se produzcan al ritmo que se demanda; cuestión esta que hoy se manifiesta en diferentes grados en un número considerable de sedes. La propia formación de los docentes en modelos más presenciales, e incluso la de los estudiantes, que demandan una formación de ese tipo, contribuyen a reforzar esa dificultad antes explicada, lo que justifica la necesidad de profundizar en el trabajo metodológico que se realice en esta modalidad de estudio para su perfeccionamiento y lograr la calidad y eficiencia que se necesita.

1.4 La Universidad de Ciego de Ávila.

La actual Universidad de Ciego de Ávila tiene sus antecedentes de fundación en diciembre de 1971, cuando un grupo de estudiantes que cursaban sus estudios en la Universidad Central de Las Villas estuvo dispuesto, junto a un reducido grupo de profesionales, a trasladarse a la provincia de Ciego de Ávila, sentándose así las bases de un sueño que hoy es una hermosa realidad.

Esta situación tiene sus fundamentos en la política y estrategia de desarrollo socio económico del país, el cual exigía profesionales graduados de las aulas universitarias

cada vez más preparados, más comprometidos de acuerdo a la realidad del momento, a partir de la adecuada concepción de la vinculación teórico y práctica de cada profesión.

Es así, como en una instalación docente, un tanto distante del poblado de Ceballos y de la Ciudad de Ciego de Ávila, se ubicaron esos estudiantes provenientes de la Universidad Central que junto a sus profesores iniciaron el reto de la formación profesional, vinculando sus estudios con la producción y tienen como características la de ser del tercer y cuarto año de la carrera. En lo sucesivo se continuó asimilando los estudiantes del tercero al quinto año, pero ya provenían de la Universidad de Camaguey y también se inician los estudios en la modalidad de Cursos para Trabajadores en esta especialidad.

Con la consolidación del modelo de formación, el desarrollo económico de la provincia y la región, unido a la concepción en esos momentos de la Educación Superior, es que nació la Escuela de Agronomía y más tarde la Facultad de Agronomía enclavada en este territorio, aunque pasando por diversos lugares que le sirvieron como sede. Al decir Carabeo (2003) director y decano de esa Facultad y después primer rector de esta Universidad *“...fueron años decisivos de entrega y de compromiso, donde las limitaciones materiales y la no existencia de condiciones adecuadas para el desarrollo de la docencia no fue un obstáculo para lograr importantes resultados. Las dificultades se vencían con amor y esfuerzo cotidiano”* (p. 3)

Así se considera, que este contexto brindó insuperables conocimientos, actitudes y valores en cada uno de los profesores y estudiantes, que asumieron desde sus inicios la integralidad en todo el proceso formativo.

El desarrollo socioeconómico del país demandaba cada vez más de un mayor número de profesionales y respondiendo a esa necesidad, el Ministerio de Educación Superior, en coordinación con la dirección del país, decide a partir del año 1976 realizar la construcción de un centro de Educación Superior con marcado perfil agropecuario que comenzó a funcionar como tal en el año 1978 mediante la aprobación del Comité Ejecutivo del Consejo de Ministros de la República de Cuba, que acuerda el 1 de septiembre de 1978 la creación del Instituto Superior Agrícola de Ciego de Ávila, siendo el primer centro de Educación Superior en la provincia, el número 12 del país y el tercero de la rama agrícola y se encuentra ubicado en la Carretera Ciego-Morón en el Km 9, en las inmediaciones de un territorio eminentemente agrícola.

En estos momentos iniciales en correspondencia con su perfil agropecuario se desarrollaban las carreras de Ingeniero Agrónomo, Ingeniero en Riego y Drenaje e

Ingeniero en Mecanización de la Producción Agropecuaria y en los años sucesivos y debido a las necesidades y desarrollo de la provincia se comienza a desarrollar las carreras de Licenciatura en Contabilidad y Finanzas, Economía y la Licenciatura en Cultura Física. También en estas carreras se comienzan a desarrollar los Cursos para Trabajadores los que se podían matricular según la edad y vínculo laboral con una duración de 6 años, organizados en semestres. Además a partir del año 89 se implementó la modalidad de Educación a Distancia con una mayor amplitud de acceso a las matriculas de las carreras de Contabilidad y Finanzas, Derecho, Estudio Socioculturales, Historia e Información Científico Técnico y Bibliotecología, estas dos últimas en menor medida. Esta forma de estudiar tuvo un desarrollo vertiginoso, matriculándose en diferentes momentos más de 8 000 estudiantes, siendo la tercera Universidad en cantidad de matricula en el país y también en alianza con empresas y organismos se comenzó a desarrollar lo que se denominó en esos momentos Educación a Distancia Asistida, donde las instituciones garantizaban la preparación de los estudiantes, lo que sin dudas possibilitaba un mayor éxito de los estudios y así el territorio puede tener un número mayor de profesionales.

A la vez que este Centro de Educación Superior se desarrollaba, se va conformando una nueva estrategia y proyección socio económica del país, lo que da lugar a que el 29 de noviembre de 1996 por el acuerdo 3087 del Consejo de Ministros de Cuba se aprueba la transformación del anterior Instituto en Universidad de Ciego de Ávila, que ya para el año 2002 cuenta con dos nuevas Facultades, la de Informática y la de Humanidades y la Facultad de Mecanización Agrícola se transformó en Facultad de Ingeniería con otras nuevas carreras de Ingeniería Civil e Ingeniería Hidráulica. En la Facultad de Ciencias Económicas comenzó una nueva carrera de Licenciatura en Turismo y la creación de la Facultad de Humanidades permitió la apertura de la carrera de Licenciatura en Estudios Socioculturales y más tarde la Licenciatura en Lengua Inglesa y de forma no presencial, mediante la modalidad conocida como Universalización de la Enseñanza las Carreras de Psicología, Comunicación Social, Sociología, Derecho, Estudios Socioculturales e Información Científico Técnico y Bibliotecología, Contabilidad y Finanzas, Ingeniería Industrial, Ingeniería en Procesos Agroindustrial e Ingeniero Agrónomo y las carreras ya mencionadas en la modalidad de la educación a distancia.

En el caso de la Universidad de Ciego de Ávila en los estudios realizados sobre los resultados de la Educación a Distancia se ha tenido que éstos son mejores al compararse con los de todo el país, al obtenerse primeramente una eficiencia de

alrededor del 15 % y tenerse actualmente un poco más del 33 %; estos resultados aunque bajos, son mejores debido a la mayor atención y preocupación que ha tenido el centro en este sentido. Se han graduado por esta modalidad de estudios alrededor del 30 % de todos sus graduados ya que han concluido con éxito sus estudios más de 2350 estudiantes.

En la actualidad la Universidad de Ciego de Ávila tiene su centro matriz y diez Sedes Universitarias Municipales, seis facultades y 23 departamentos docentes. Además tiene una matrícula de 11 483 estudiantes y ha graduado a más de 8 000 profesionales que laboran en el territorio, aportando sus conocimientos y contribuyendo a su desarrollo, por lo que se puede afirmar que esta institución docente ha cumplido con su encargo social.

1.5 Las Carreras de Derecho y de Estudios Socioculturales en la Educación Superior cubana.

Estas dos carreras aparecieron en los escenarios docentes de esta universidad por primera vez en esta modalidad de estudios, pues no se desarrollaban en el curso regular diurno, ni en las otras modalidades. Es entonces que se considera el año 1985 como el inicio de estas carreras en este centro y es específicamente en el año 2001 que se inicia la carrera de Estudios Socioculturales en el curso regular diurno, mientras que la carrera lo hace en estos cursos en el 2005 y al crearse las Sedes Universitarias Municipales desde sus inicios comienzan a desarrollarse allí, dentro del grupo de perfil humanísticos que fueron las carreras con las que se iniciaron dichas Sedes.

El Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba tiene establecido que la calidad y el contenido que deben aprender los estudiantes tienen que ser similares independientemente de la modalidad de estudio en que se este matriculado, de allí que el título de graduado universitario que recibe el estudiante es igual para todos; lo que justifica que los diseños curriculares de las carreras y sus contenidos son similares y son solo adecuados a las particularidades de la modalidad por la cual se realizan los estudios.

Según el documento del MES (2005) donde se publican los Planes de Estudios actuales aprobados con relación a las diferentes carreras que se desarrollan en Cuba, en el caso de las Licenciaturas en Derecho y en Estudios Socioculturales que son las de nuestro campo de estudios, se establece:

1.5.1 La carrera de Derecho:

1.5.1.1 Caracterización de la Carrera.

Esta carrera tiene el objetivo de brindar la formación profesional básica e integral del Jurista que deberá desempeñarse en los dos grandes campos de acción que se explicitan en el Modelo del Profesional.

Ese Jurista debe adquirir una formación científica y orgánica. En tanto el Derecho no es una simple sumatoria de normas jurídicas, sino un sistema normativo orgánico y coherente, que obedece a principios, regulaciones y conexiones que le brindan su carácter científico y técnico, el Jurista no puede formarse - como lo fue durante muchos años y todavía sucede en gran parte del mundo - como un simple conocedor e intérprete más o menos agudo del ordenamiento jurídico positivo.

El Plan de Estudios se estructura en cinco años académicos y se organiza disminuyendo gradualmente, de año en año, la actividad académica pura (clases en el aula) para elevar el tiempo de trabajo independiente y de práctica integradora, que requieren de un mayor trabajo científico.

En ese último sentido, la actividad investigativa se instrumenta a través de la participación en dos trabajos de curso evaluables: uno en segundo año sobre materias de formación básica, y otro en cuarto año sobre materias terminales, pero además, esa actividad científica se incrementa desde tercer año con la participación en investigaciones de la Facultad y, eventualmente, con su conclusión en el Trabajo de Diploma todo lo cual tributa sistemáticamente, a la Disciplina Integradora.

La relación entre la teoría y la práctica, viejo nudo conceptual de la formación profesional a escala mundial, se resuelve como quedó declarado en los fundamentos introductorios, mediante la consideración de la práctica como Disciplina Integradora, de modo que ella no es un apéndice en la formación profesional, sino un momento gnoseológico de la misma; justamente el que corresponde a la elevación hacia lo concreto pensado a partir del dominio de las necesarias abstracciones teóricas.

Se sugiere que las actividades docentes en la Carrera se caracterizen por el empleo de los métodos activos de enseñanza, que eviten el dogmatismo, memorismo, oralidad y vacuidad repetitiva. Sin embargo, ello no queda únicamente a la excelencia pedagógica personal de cada profesor, sino que se instrumenta en los programas de Disciplinas y Asignaturas, en las formas de evaluación y en la articulación del proceso docente que se apoya en formas de docencia activa, disminuyendo en lo posible las tradicionales conferencias, en favor de clases activas como Seminarios, Clases Mixtas, Clases Prácticas, Consultas etc., en todas las cuales se desplieguen, necesariamente, esas formas activas de enseñar y aprender. Al mismo tiempo, en la confección de los

objetivos se cuida de disminuir los puramente reproductivos, en favor de aquellos que requieren un esfuerzo creador por parte del estudiante.

Las formas de evaluación se integran a ese mismo objetivo cardinal, evitándose, cuando es posible, el examen final, en favor de otras formas más sistemáticas, orgánicas, permanentes y activas de evaluación, como son, entre otras, las evaluaciones regulares y constantes de las Clases Mixtas, de los Seminarios, Clases Prácticas, Trabajos de Curso; Trabajos de Control en clase y extraclase, pruebas parciales, amen, por supuesto, de la evaluación de la práctica como Disciplina Integradora.

Estas dinámicas docentes contribuyen también al objetivo declarado y perseguido de obtener un Jurista con irreprochable capacidad de comunicación profesional, tanto oral como escrita, que pueda manejar la información científico técnica actualizada, que pueda hacerlo además, al menos en una lengua extranjera y que para todo su trabajo profesional pueda apoyarse exitosamente en los aportes de la computación, en general, y en particular en sus ricas aplicaciones al campo del Derecho.

En pos de iguales objetivos se afronta todo lo relacionado con la literatura docente: en términos esenciales, sin abandonar el uso indispensable aún de manuales y textos básicos, se intenta que los mismos sean imperativos e ineludibles en los primeros años, pero que en la medida en que se avanza en la formación profesional, el estudio se apoye en una gama variada y variable de la literatura científica, que rebasa los límites materiales y científicos de los textos básicos y manuales, y que debe abrevarse en artículos, ensayos, ponencias y en general, en el manantial constante y fluido del trabajo jurídico científico contemporáneo.

En la Carrera se instrumentan asignaturas optativas y facultativas que tienden a completar la formación básica, sin rebasarla pero aproximando a la vocación especializada.

La creación de tal profesional supone la culminación de un proceso educacional que involucra la formación de una personalidad integral, y para ello nuestros objetivos educativos no son impostados al proceso docente, de forma que devengan cansona o machacante expresión de consignas vacías, sino que constituyen paradigmas conductuales que se insertan naturalmente en la misma esencia científica de la formación profesional y se integran pues, a sus más esenciales objetivos instructivos.

1.5.1.2 Los campos y las esferas de acción de la Carrera de Derecho.

Los egresados de esta carrera laboran como tal en diversos campos del sistema de Derecho. En general puede laborar y de hecho laboran en las empresas nacionales o mixtas, organismos y cooperativas como asesor legal; en los bufetes colectivos nacionales e internacionales, como representante de los intereses particulares ante la administración de justicia o ante el aparato estatal en función administrativa y labora asimismo en las Fiscalías y los Tribunales.

Sin embargo, esa amplísima red de lugares y actividades no puede hacernos perder de vista los elementos comunes, las acciones y habilidades generales y esenciales que deben tener los egresados para que podamos afirmar que disponen de una formación básica e integral.

En resumen tiene dos grandes campos de acción técnica del egresado:

El campo del ejercicio de la abogacía y de la actuación fiscal y jurisdiccional.

El campo de la asesoría jurídica.

Así todos los problemas: jurídicos civiles, incluyendo los de familia, propiedad y, en estos últimos, los de propiedad inmueble urbana, los de obligaciones y contratos; los jurídicos administrativos y en materia laboral que ellos presenten; todos con sus correspondientes y diferenciadas acciones procesales, incluidas las prejudiciales, quedan claramente comprendidos en el primer campo de acción del ejercicio de la Abogacía y de la actuación fiscal y judicial.

Además los problemas jurídicos penales, incluyendo tanto los correspondientes a la fase preparatoria como el juicio oral; los recursos que tengan lugar; y las acciones preventivas que pueda realizar el jurista, con un valedero criterio criminológico; así como todas sus acciones en los casos de índices de peligrosidad, quedan también contenidos en el primer campo de acción enunciado; el de la abogacía, fiscalía y judicial.

La asesoría, queda incluida en el segundo campo de acción: la Asesoría Jurídica, este campo requiere algunas consideraciones adicionales: en el mismo se mezclan las habilidades correspondientes al dominio de ramas diversas del Derecho, como son el Económico, con su correspondiente acción procesal arbitral, el Administrativo, el Laboral, el Financiero, el Comercial, etc. En la asesoría jurídica, en los niveles que más adelante indicaremos; el jurista debe actuar con todos estos instrumentos legales, asesorando a su órgano de trabajo con relación a esas diversas ramas del Derecho; pero además, debe realizar con relativa frecuencia actividades correspondientes a las ramas de lo civil o lo penal, dado que debe representar a su organismo o empresa en juicios civiles o penales en los que dicha empresa sea tercero civilmente responsable.

Además, hay que indicar que los conocimientos y habilidades correspondientes al derecho Internacional tanto público como privado, así como en sus expresiones comerciales, y por tanto, referido al contenido del Derecho Marítimo o Comercial Internacional, los realiza el jurista sólo a través de su actividad en la asesoría estatal o, cuanto más, empresas mixtas, dado que el carácter socialista de nuestro país excluye la posibilidad de tales intervenciones fuera de dicho marco. De tal modo, esas habilidades correspondientes a las indicadas ramas internacionales del derecho no constituyen de por sí un nuevo campo de acción, sino sólo una esfera singular del campo de acción de asesoría.

1.5.1.3 Habilidades Profesionales de la Carrera de Derecho.

El Plan de estudio de esta carrera declara 40 habilidades profesionales que debe poseer los juristas para el ejercicio con éxito de su profesión dentro las que se destacan :

- Debe ser capaz de valorar cada relación social que se le presenta profesionalmente para determinar si es o no relación jurídica y, en caso de serlo, debe poder precisar la o las ramas del Derecho que tutelan dicha relación, y, para ello, debe tener un conocimiento profesional claro del alcance del sistema normativo y sus partes componentes.
- Como el conocimiento antes expresado no puede ser memorístico tiene que saber los principios informadores del sistema de Derecho y saber orientarse dentro del mismo.
- Debe saber como buscar, y donde buscar la posible regulación jurídica de un hecho social, lo cual requiere saber apreciar la naturaleza jurídica del hecho y saber manipular la legislación que pueda subsumirlo.
- Debe saber interpretar la norma jurídica, persiguiendo su sentido y alcance. Para ello debe saber aplicar los métodos de interpretación de una forma creadora, guiándose por la gnoseología materialista dialéctica.
- Debe saber confeccionar las escrituras que se requieren para resolver los problemas jurídicos que afronte,
- Debe saber tramitar y hacer los escritos correspondiente a expedientes de tutela y adopción.

Dichas habilidades específicas requieren otras generales y comunes como:

- Saber actuar dentro de los límites legales de la jurisdicción y la competencia judicial y administrativa.

- Saber actuar legalmente ante conflictos de atribuciones entre autoridades civiles y administrativas.
- Saber desempeñarse en lo referente a la recusación y excusa de jueces y secretarios; facultades de los tribunales y de la fiscalía.
- Saber actuar legalmente dentro de las normás referidas a la capacidad procesal y la representación en el proceso.
- Saber actuar legalmente en lo referido a las acumulaciones de procesos e intervención de terceros.
- Saber redactar los escritos legales según los requerimientos técnicos de cada uno de ellos y desempeñarse en las audiencias según las normás legales y de la ética profesional.
 - Saber redactar y poder impugnar notificaciones, citaciones, emplazamientos y requerimientos y actuar, en todo caso, dentro de los términos procesales.
- Saber realizar los actos preparatorios del proceso.
- Saber solicitar, practicar, impugnar y dictaminar todos los medios de pruebas admitidas legalmente.
- Saber redactar y tramitar todos los recursos o medios de impugnación contra resoluciones judiciales o administrativas y notariales.
- Saber redactar los distintos tipos de resoluciones judiciales y sus documentos de tramitación.
- Saber redactar actas y otros documentos notariales.

1.5.2 La carrera de Estudios Socioculturales.

1.5.2.1 Fundamentación de la carrera.

La comunidad ocupa en la actualidad un lugar privilegiado del interés nacional, lo que se fundamenta en la importancia que otorga al individuo y a los distintos grupos sociales en el ámbito comunitario; las potencialidades que tiene este espacio para responder a lo que hoy se denomina el desarrollo autosostenido y autogestionario; la situación difícil que ha enfrentado el país que determinó asumir una estrategia de supervivencia y desarrollo donde a lo local le corresponde un papel significativo y la coyuntura internacional, preferentemente lo latinoamericano, donde las comunidades locales se han convertido en el centro del debate de la reflexión tanto de la izquierda como de la derecha, hacia donde se dirigen las políticas neoliberales, los organismos internacionales financieros y las ONGs, la complejidad del tejido económico – social exige después de cuatro décadas de profundas transformaciones políticas, económicas

y sociales en todas las esferas del país, profesionales con una rigurosa formación que les permita una interpretación científica e integral de la realidad y , simultáneamente, los prepare para coordinar, inducir o sugerir las iniciativas, proyectos o programas de desarrollo, que produzcan los cambios oportunos en el ámbito psicosocial y sociocultural.

La comunidad es un fenómeno multidimensional donde intervienen elementos geográficos, sociológicos, naturales, territoriales, políticos, culturales y sociales que deben ser conocidos, respetados e integrados para hacer de la localidad un organismo social eficiente y efectivo en lo material y espiritual. Grupos de personas que comparten un territorio, con rasgos culturales comunes, de comportamientos, sentimientos y niveles de organización que les permita interactuar como un entramado de relaciones sociales donde el sentido de pertenencia, identificación y arraigo adquieren una validez importantísima. Es el espacio donde los procesos sociales ocurren en diversos escenarios y contextos asociados a lo más cotidiano de la reproducción de la vida y la supervivencia.

A medida que los procesos sociales se complejizan, los proyectos culturales requieren, en su concepción y realización, de un mayor nivel de preparación teórica y práctica, tanto de los que conciben y dirigen la actividad social cultural, como los que la ejecutan. Por otra parte, es cada vez más importante que se tomen en consideración las peculiaridades regionales para el trazado de políticas de transformación y rescate. El ejercicio de esta profesión supone la formación científico y ética de los futuros graduados que, ante todo, deben tener conciencia y actuar en la práctica social, según dos principios básicos: el protagonismo real de las personas, grupos y comunidades y la participación activa de todos en los procesos socioculturales.

La creación de esta carrera obedece a una necesidad planteada en el país en aquellas regiones donde existen centros de Educación Superior de especialidades técnicas y económicas, pero donde no se forman graduados en las ramas de humanidades y ciencias sociales, además se hace necesaria para brindar posibilidades de estudios superiores a promotores, instructores y otros trabajadores comunitarios en aspecto directamente vinculados con su labor. Esto constituye también una necesidad en el orden humanístico para el desarrollo de las propias universidades. En otro sentido, obedece a las necesidades territoriales de organismos, comunidades y otras instituciones que realizan trabajo social comunitario, cultural y turístico sin la formación profesional adecuada.

1.5.2.2 Caracterización de la carrera de Estudios Socioculturales.

La carrera de Estudios Socioculturales no tiene antecedentes directos en el sistema de educación superior cubano, sin embargo es integradora de aspectos principales del sistema de conocimientos, habilidades y modos de actuación de las licenciaturas en Letras, Historia del Arte, Historia, Sociología y Ciencias Sociales, al mismo tiempo, complementa la formación de profesionales del sistema de cultura y turismo que no poseen este perfil en el tercer nivel de enseñanza.

El plan de estudios de la carrera de Estudios Socioculturales está concebido, a partir de una formación humanística, para satisfacer las necesidades sociales que requieren de egresados con un perfil amplio en estas ciencias y que sean capaces de enfrentar con métodos y medios científicos este reto social.

La carrera de Estudios Socioculturales tiene una duración de cinco años académicos divididos en diez semestres; el último semestre está dedicado a la realización del trabajo de diploma, forma de culminación de la carrera.

La carrera de Estudios Socioculturales ofrece una sólida formación en el campo del trabajo práctico y de investigación de la sociología, la filosofía, la cultura y otras ramas del conocimiento humanístico, integra de forma armónica el complejo campo de acción del futuro profesional y pone en contacto al estudiante desde su primer año con los problemas sociales y culturales de sus futuras esferas de trabajo en el territorio .

La agrupación de las disciplinas por niveles propicia sus relaciones verticales y horizontales partiendo de un enfoque sistémico donde se combina lo empírico con lo teórico, como vía de garantizar la integración e interrelación de los conocimientos.

El sistema de evaluación responde a las características de las disciplinas y tiene en cuenta la carga adecuada para el estudiante, a la vez que garantiza la adquisición de habilidades y el cumplimiento de los objetivos propuestos. El sistema de conferencias y seminarios prepara al estudiante para enfrentarse a su futura práctica de trabajo así como los talleres y el trabajo de campo.

1.5.2.3 Los campos y las esferas de acción de Carrera de Estudios Socioculturales.

El objeto de trabajo de este profesional es el trabajo sociocultural comunitario. Su modo de actuación es la realización de un trabajo especializado de detección, investigación e intervención sociocultural; por ello el objeto de la profesión es precisamente la intervención social comunitaria que implica el trabajo con grupos étnicos, género, territorios, generaciones, lo urbano y lo rural, el turismo, etc.

La carrera en Estudios Socioculturales prepara profesionales capaces de realizar trabajo social comunitario, asesorías, investigación social, promoción, animación y

gestión cultural y turística e incluso labores de formación docente y de extensión en las esferas social, cultural, político - ideológica y del turismo.

Para realizar el trabajo de intervención sociocultural se requiere del dominio de los siguientes campos de acción: cultura, historia, teoría y metodología sociocultural. Los campos de acción abarcan todos los ámbitos sociales, muy especialmente las instituciones culturales y educativas, los centros de trabajo y los consejos populares.

Este profesional debe ser capaz de dar respuesta a exigencias culturales, artísticas, sociales, político ideológicas y del turismo. Deben ser capaces de integrar grupos de trabajo interdisciplinarios en los campos y esferas de actuación determinadas, así como realizar diagnósticos de problemas con fines de intervención – transformación.

Sus esferas de actuación son aquellas vinculadas tanto a la concepción cultural del individuo, como a las zonas de relación sociocultural que demandan de un trabajo especializado de detección, investigación e intervención, tales como la sociocultural, la político ideológica, el turismo y la educación.

Esferas de trabajo: A partir del perfil del profesional los campos de acción y las diferentes esferas de actuación, los egresados podrán ser ubicados en: Esfera del trabajo social comunitario, de la cultura, del turismo, Organismos de la administración central del Estado, Organizaciones políticas y de masas, Centros de formación profesional de la cultura y el turismo, Centros de enseñanza media y media superior, Centros de Educación superior.

Los problemas profesionales que se presentan y deben ser resueltos por un graduado de la carrera de Estudios socioculturales, están determinados por los campos de acción y las esferas de actuación en que desarrollen su trabajo. Dado el amplio alcance de su perfil, el trabajador sociocultural puede desempeñarse en cualquiera de las esferas de lo social ya mencionadas, procurando conjugar orgánicamente en su quehacer tanto sus funciones cognoscitivas como práctico – transformadoras, a saber:

Trabajo social comunitario, investigación sociocultural, promoción sociocultural, (animación y gestión cultural y turística), desarrollo sociocultural, formación docente y extensión cultural.

Capítulo II: La Educación a Distancia en la Educación Superior.

2.1 Perspectivas de la Educación Superior en la actualidad.

La educación superior se ha ido desarrollando en las diferentes épocas, atesorando el conocimiento fundamental de la sociedad que se fue acumulando, con el desarrollo de la ciencia en cada etapa. Hasta la década de los años 50 del siglo pasado, un egresado de la Universidad de esos tiempos, había adquirido los conocimientos y habilidades que le permitían su trabajo profesional durante toda su vida.

En la actualidad no ocurre de igual modo porque no todos los conocimientos son patrimonio exclusivo de la Universidad; ni es posible que un profesional tenga un buen desenvolvimiento intelectual sin su sistemática actualización, por esto con mucha razón, la UNESCO ha asumido como objetivo supremo “Educación para todos durante la vida” y que es aplicable también a la Educación Superior.

Resulta importante considerar que las Universidades actuales deben darle respuesta a las exigencias de la presente centuria que ha sido llamado el siglo del conocimiento y proclama la modificación de la Educación Superior, manifestándose en el hecho de que muchos países del mundo, incluida Cuba en ellos, que dentro de su población comprendida entre 18 y 24 años, el 50% o más está cursando estudios universitarios.

A esta situación se refirió Horroustinier (2006), quien señaló, que en muchos lugares esa tendencia ha puesto en crisis las capacidades de las Universidades, diseñadas para otros contextos, incapaces, con sus propios recursos, de dar respuestas a tales demandas de crecimiento. Para dar solución a esta situación se imponen nuevos conceptos, perspectivas, escenarios y políticas que así lo permitan y que las Universidades se preparen para esos cambios perdiendo la exclusividad que los caracterizó y asimilando los nuevos adelantos tecnológicos, donde la Computación y las Tecnologías de la Información y la Comunicación se incorporan al quehacer diario y académico.

Las Universidades actuales tienen dentro de sus procesos sustantivos, además de la formación, la investigación científica, produciéndose un desplazamiento de estas

instituciones hacia las producciones científicas y las investigaciones como una forma de desarrollo y de fortalecimiento, adquiriendo así prestigio y calidad por esta actividad, demostrando que los Centros de mayor prestigio en el mundo son reconocidos por el vínculo docencia-investigación. En resumen, se puede considerar que la Educación Superior actual tiene las siguientes cualidades:

- Manifestación.
- Formación integral.
- Nuevos escenarios tecnológicos.
- Pérdida de la exclusividad.
- Disminución del financiamiento estatal.
- Redefinición de contenidos.

La declaración mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción, realizada hace algunos años atrás en el pasado siglo, apuntó que la Educación Superior se enfrenta en todos los lugares a desafíos y dificultades referentes al acceso al estudio y el transcurso de los mismos, las condiciones materiales, la capacitación del personal docente, la formación basada en las competencias, la calidad, la investigación, los planes de estudios, el empleo de los egresados y su vida laboral y la cooperación internacional. También se refirió a los retos de este nivel de enseñanza en lo referente a las nuevas oportunidades que brindan las nuevas tecnologías y su aplicación, para mejorar su producción, organización, difusión y acceso para de esta forma lograr un uso equitativo de los mismos y así trabajar para que sean las Universidades las que se adapten y exijan los adelantos tecnológicos y no estos los que apremien a estos Centros de Estudios.

La última mitad del pasado siglo resultó ser la de mayor expansión y crecimiento de la Educación Superior, pasando de 13 millones de estudiantes en 1960 a 82 millones en 1995, es decir se multiplicó 6 veces el número de alumnos. También en esta época se agudizó la disparidad existente entre países desarrollados y los que se encuentran en vías de desarrollo, repercutiendo de esta manera en el acceso a la Educación Superior, que en los países de pocos recursos continúa siendo muy baja.

Como se hace referencia anteriormente, existe una estratificación socioeconómica de los países y sus poblaciones, lo que, también, trae consigo diferencias en las oportunidades de ingreso a la Educación Superior. Esto contrasta con lo planteado por la UNESCO en su Declaración Mundial sobre Educación Superior (1998) que enfatiza que la educación superior ha dado sobradas pruebas de su viabilidad a lo largo de los

siglos y en su capacidad de transformarse y adaptarse permitiendo el progreso de la sociedad a partir del desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible de ella misma y de sus miembros, razón por la cual se precisa cada vez más del intercambio de conocimientos, la cooperación internacional y las nuevas tecnologías para estar en concordancia con la época.

Es importante considerar la actualidad que tiene en estos momentos el aspecto de esta declaración referida a la misión de la educación superior como un espacio que propicie aprendizajes permanentes, brindando diferentes opciones y existiendo la posibilidad de entrar y salir con facilidad del sistema, con su participación activa y formar ciudadanos abiertos al mundo, que promuevan el fortalecimiento de capacidades endógenas con justicia social, desarrollo sostenible, democracia.

La problemática del acceso a la educación superior debe basarse en los méritos personales, la capacidad, los esfuerzos, la perseverancia y las competencias adquiridas en los sistemas precedentes y con la perspectiva de la educación para la vida, a cualquier edad y en diferentes contextos, lo que conduce a la diversificación de los modelos y las modalidades de estudio para responder a la tendencia internacional de masificación de la demanda, con nuevos escenarios que tengan horarios flexibles, cursos por módulos, enseñanza a distancia con apoyo, con métodos educativos innovadores, con pensamiento crítico y con creatividad. Este nuevo modelo debe de estar centrado en el estudiante, bien informado, motivado, con sentido crítico y capaz de percibir los problemas de la sociedad, buscando soluciones y asumir responsabilidades sociales.

En este sentido no se puede dejar de considerar el potencial y los desafíos de la informática y las tecnologías de las comunicaciones al servicio de la educación, ya que permiten igualar la información, intercambio, calidad y acorta las distancias. Se brinda las posibilidades de renovar el contenido, de perfeccionar los métodos pedagógicos y de ampliar el acceso a la Educación Superior pero no hace que los docentes dejen de ser indispensables, sino que modifican su rol, creando un nuevo entorno pedagógico que van desde los servicios de la educación a distancia hasta los establecimientos de sistemas virtuales favoreciéndose así el progreso social y económico, en este sentido es importante tener presente que son los Centros de Educación Superior los que utilizan estas tecnologías para modernizar su trabajo en lugar que estos transformen los centros reales en entidades virtuales.

En resumen la utilización de la informática y las tecnologías de las comunicaciones deben ayudar a los establecimientos de Educación Superior a reforzar su desarrollo académico, ampliar el acceso, a una mayor difusión del conocimiento y a facilitar la educación para toda la vida tanto en sus actividades de pregrado como en la actualización y superación de egresados dando lugar a la educación a distancia o no presencial.

¿Por qué la educación a distancia en la Educación Superior?

En este sentido se coincide con Sagrá (2002) cuando argumenta que la educación a distancia apareció en la práctica educativa con el objetivo de hacerle llegar la educación a todos el que la necesita, pero aún más a todo el que tenga interés y motivo por superarse y adquirir su formación, que en otro momento de su vida no le fue posible por su situación económica, social o ubicación geográfica. También la UNESCO en su Declaración Mundial de la Educación Superior (1998) señaló que el acceso a los establecimientos de la Educación Superior debe abrirse a los educandos adultos, creando maneras flexibles, abiertas y creativas, lo que ha sido tomado por diferentes Gobiernos, buscando en esta modalidad de estudio otra alternativa para el pleno acceso y la igualdad de oportunidades.

En este sentido Tünnermann (1998) señalaba que la educación permanente demanda también de las instituciones de educación superior, y particularmente de las universidades, el reconocimiento de que es posible adquirir conocimientos y destrezas superiores en instituciones que no necesariamente han sido antes reconocidas como entidades educativas, como por ejemplo las empresas y, en general en el mundo del trabajo . Además argumentaba que si la educación superior se aferra a esquemas tradicionales, pretendiendo ignorar el hecho de que el tiempo promedio de formación de un profesional de nivel superior, la estructura de las profesiones y el mercado de trabajo cambian y se diversifican en apenas cinco años, la consecuencia será la ampliación del fenómeno perverso del desempleo de los graduados.

La Educación a Distancia ha exigido siempre la existencia de elementos mediadores, que ha sido una tecnología que ha ido variando en cada momento, en este aspecto Sagrá (2002), cita a Bates (1995) afirmando que la tecnología por su costo y accesibilidad permiten evolucionar esa relación a distancia. Teniendo en cuenta este elemento mediador es que Taylor, J. (2001) establece el modelo de las generaciones teniendo en cuenta las características de la distribución de las tecnologías.

La Educación a distancia ha suscitado un enorme interés por parte de gobiernos, organizaciones e instituciones universitarias, lo que ha provocado en los últimos años, una cuantiosa literatura generada en aras de encontrar una definición que recogiese la esencia de esta forma de educar. En primer lugar es diferente a la tradicional; y en segundo lugar constituye una expresión imprecisa a la que se le atribuyen muy diversos sentidos, como ya señalaba McKenzie (1979), hace más de tres décadas, sin imaginar la variedad de términos que se le atribuyen al principio del siglo XXI.

Esta imprecisión se atribuye al hecho de referirse a una determinada realidad aplicando significados diferentes, por lo que es imposible entenderse. Por tanto, es necesario buscar un rigor intelectual en la definición permitiendo la clarificación de confusiones e incertidumbres.

En este sentido es necesario comprender que la educación a distancia de hoy no es la misma que la de sus inicios, hace más de 150 años, ni la misma en un futuro mediano, a esto hay que agregarle que tampoco se entiende de la misma forma en contextos geográficos o institucionales en la actualidad. Por eso queremos encontrar los rasgos fundamentales que nos permitan decir a qué nos referimos cuando se habla del proceso educativo a distancia, consciente de que en dicho análisis se manifestará una realidad multifacética y variada como se evidencia en los epígrafes siguientes.

2.2. Orígenes de la Educación a Distancia.

En todos los tiempos, la información ha constituido un factor esencial en los avances de la sociedad porque el desarrollo se caracteriza, entre otros factores, por una aceleración en la recopilación, almacenamiento, procesamiento y transmisión de la información. Ahora más que nunca, se requiere de profesionales capacitados para enfrentar la transformación de la sociedad por tanto la educación y el adiestramiento son esenciales en el siglo XXI, urge pues la definición de nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje, que empleen las ventajas de la educación a distancia, así como la ampliación de la oferta educativa que la sociedad demanda y que los nuevos programas internacionales exigen.

Con el uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación, la información llega a cualquier parte del mundo en segundos. La información tiene cada vez más implicaciones estratégicas, ella es un componente esencial en las decisiones políticas, así como en el desarrollo económico y en el fortalecimiento de la identidad cultural de

un país o una región. A través de las redes, la ciencia llega a todos. Ahora no se trata de conservar la información, sino de producirla y organizarla, no para retenerla sino para diseminarla a un sinnúmero de usuarios con características y necesidades de información diferentes.

Constituye una nueva perspectiva para enfocar la función que deben desempeñar actualmente las instituciones educativas ante la demanda creciente de una diseminación sostenida del conocimiento nuevo adquirido por parte de toda la sociedad, se apoya en el desarrollo tecnológico y se sustenta en la adopción de estrategias novedosas que posibiliten la expansión de la información, del conocimiento y, en definitiva, del desarrollo cultural, espiritual, económico y material de toda la sociedad. El uso de tecnologías avanzadas posibilita la ejecución de programas con diversos niveles y complejidades educativas, expandir el rango de los sectores sociales a los que se ofrece servicio, así como su personalización para satisfacer con mayor efectividad las necesidades particulares de los diferentes individuos.

El proceso de enseñanza-aprendizaje tradicional de transmisión-recepción por años ha permanecido invariable, sin embargo, las condiciones actuales exigen nuevos medios para facilitar la transmisión másiva de los conocimientos del profesor a los estudiantes y su asimilación por parte de ellos. Las tecnologías actúan como intermediarias en este proceso, sin su mediación es imposible la creación de un sistema de educación amplio y efectivo.

Desde hace varias décadas, las principales fuerzas productivas de la sociedad las constituyen la ciencia y la tecnología. Para el quehacer científico, resulta imprescindible aprender y actualizarse regularmente en cada rama del conocimiento. Se requiere entonces de información y de un aprendizaje continuo, los tiempos modernos apuntan hacia una globalización del aprendizaje que garantice su adecuada capacitación para enfrentar los crecientes problemas económicos, productivos y sociales.

Sobre esta situación, García (2006) hace referencia a que educar utilizando los medios convencionales, atendiendo las múltiples demandas formativas de la sociedad, es hoy prácticamente imposible. En los sistemas educativos de los países desarrollados, los niveles inferiores -enseñanza básica y media- están suficientemente atendidos, pero a partir de la década de los años sesenta, la universidad tradicional, las instituciones de educación de adultos, las empresas dedicadas a la actualización profesional, etc., no logran establecer una infraestructura y organización que pueda atender con agilidad y eficacia a la explosiva demanda de la nueva clientela de esta sociedad industrial.

La masificación de la anquilosada universidad clásica, condujo a un descenso de la calidad de la enseñanza y la imposibilidad de reciclar a todos los trabajadores en servicio hacía un flaco servicio al progreso socioeconómico. Las aulas convencionales no estaban preparadas para atender esta demanda de formación. Por otra parte no se disponía de recursos económicos suficientes para dotar de personal y medios a las instituciones e instalaciones ya existentes. Incluso los estudiosos del tema abundan en señalar que la solución no iba a venir precisamente a costa de aumentar recursos sin más. Ello sería inútil siempre que no cambiasen las posibilidades del propio sistema educativo.

Esos y otros factores vinieron a impulsar el nacimiento y desarrollo de otras formas de enseñar y aprender en las que no se exigiesen las rigidez espacio - temporal propia de la docencia convencional. Vamos a aproximarnos primeramente a las principales razones que impulsaron el crecimiento de una forma de enseñar/aprender que obviaba la dependencia directa y continua en espacio y tiempo del que aprende con respecto al que enseña.

La distribución de las riquezas a escala mundial es cada vez más desigual. El número de personas que caen al nivel de pobreza se incrementa rápidamente, así el número de los que necesariamente tienen que aprender para resolver su propia problemática existencial es cada vez mayor. En este sentido Ortiz, (2004) se refiere a que los sistema neoliberales, cuyo número se incrementa constantemente en el contexto de un mundo unipolar, la escuela convencional se aleja de niños y adultos; la probabilidad de acceder a la universidad se reduce y la educación continuada es cada vez más difícil de alcanzarse. Surge entonces, como necesidad imperiosa, la búsqueda de una solución al problema de la educación de las grandes másas, así como a la formación y la actualización de los profesionales que las diferentes ramás del saber.

La educación a distancia es una solución para aquellas personas que se enfrentan a la necesidad de desplazarse de un lugar a otro con el fin de adquirir conocimientos o desarrollar nuevas habilidades ya que en ella se multiplican las oportunidades de capacitación y de aprendizaje, de forma autónoma, es decir, sin la intervención permanente del profesor e incluso sin la necesidad de asistir a un curso presencial. La educación a distancia se considera como una mediación pedagógica capaz de promover y acompañar el aprendizaje de los interlocutores, es decir, de promover en los educandos la tarea de construir y de apropiarse de la cognoscibilidad del mundo.

Los antecedentes históricos de la educación a distancia se remontan, para algunos teóricos, a épocas tan remotas como la de la civilización sumeria, la egipcia y la

hebrea; las llamadas cartas instructivas son un ejemplo de ello. Asimismo, una "segunda raíz" puede identificarse en la Grecia Antigua, donde la denominada epistolografía alcanzó un alto grado de desarrollo, su forma de expresión eran las cartas científicas. También esta situación es analizada por Pisant (2005) en su artículo titulado Genealogía de la Educación a Distancias cuando considera que en la civilización romana es posible hallar elementos relacionados con la concepción actual de la educación a distancia. Sus representantes más destacados fueron Cicerón, Horacio y, sobre todo, Séneca, autor de 124 cartas que constituyen en su conjunto una verdadera unidad didáctica de filosofía estoica.

Es importante considerar la opinión que tienen en este sentido Crichlow y Sánchez (1999) que apuntan que la educación a distancia organizada comienza en el siglo XVIII, con un anuncio publicado en 1728 por la Gaceta de Boston donde Caleb Philipps (profesor de caligrafía), el 20 de marzo de ese año donde ofrecía material de enseñanza y tutorías por correspondencia, en los siguientes términos: "*Toda persona de la región, deseosa de aprender este arte, puede recibir en su casa varias lecciones semanalmente y ser perfectamente instruida, como las personas que viven en Boston*"(p.12).

Otros autores que también se remontan hasta las más antiguas civilizaciones para encontrar los orígenes de la enseñanza por correspondencia, germen de la actual enseñanza a distancia como Graff (1980) habla de las sumerias egipcias y en particular señala que la epistolografía griega alcanzó un alto nivel en las cartas de contenido instructivo, gracias a una red de comunicación que se extendía desde Atenas hacia todo el mundo de los antiguos.

En realidad, se refiere Popa (1984) que podría afirmarse que este tipo de enseñanza nace con la primera carta escrita por una persona en la que da explicaciones, y ello puede remontarse a ejemplos clásicos, como las epístolas de Platón a Dionisios y las cartas de Plinio el Viejo a Plinio el Joven. También Newton presentaba epistolariamente al Dr. Bentley argumentos para la existencia de Dios igual que Voltaire y Rousseau que utilizaron cartas como vehículo para transmitir sus ideas.

Sin embargo, no cabe duda que una educación a distancia "por correspondencia", más cercana a lo que hoy entendemos como tal, inicia su desarrollo real al compás de la expansión de los sistemas nacionales de correos, cuyos orígenes se suelen ubicar en el nacimiento en 1680 del "penny post", servicio que permitía realizar envíos de cartas o paquetes por el precio de un penique.

Cuando se refiere a esta problemática García (2006) en un análisis más amplio y esclarecedor argumenta que con la aparición de la escritura se lograba que otros comprendiesen un mensaje que otra persona distante en el espacio y/o el tiempo, había escrito. Pues a esa revolución de la transmisión de mensajes e ideas a través del medio escrito, siguieron otras que, de manera sintética y cronológica, a las que Wedemeyer (1981) consideró como propiciadoras de formas alternativas de enseñar algo a alguien que está separado en espacio y/o tiempo del hipotético receptor de esa enseñanza. Esta es la secuencia:

1. Aparición de la escritura.
2. Invención de la imprenta.
3. Aparición de la educación por correspondencia.
4. Aceptación mayoritaria de las teorías filosóficas democráticas que eliminan los privilegios.
5. Uso de los medios de comunicación en beneficio de la educación.
6. Expansión de las teorías de enseñanza programada.

Por tanto, si se utilizan racionalmente la escritura, la imprenta, la correspondencia, la telecomunicación y los textos programados, supone Wedemeyer (1981) que, puede vencerse plenamente el problema de la distancia o separación entre profesor y alumno. En efecto, son esos y otros muchos los factores o causas que según García, (1986) propiciaron este fenómeno y que se encuentran fuertemente vinculados entre sí. También se coincide con este autor cuando considera los motivos del nacimiento y rápido desarrollo de la enseñanza/aprendizaje abiertos y a distancia los que están muy interrelacionados, procurándose ofrecer aquellos que se consideran más significativos. Se debe tener en cuenta que los factores a los que se hace mención, tuvieron su incidencia, en unos casos en el nacimiento del fenómeno y, en otros, en el desarrollo en determinados países y épocas.

- Los avances sociopolíticos.

El aumento de la demanda social de educación generó la masificación de las aulas convencionales, dado que, por una parte surgió la explosión demográfica, y por otra -propiciado por el desarrollo- existía una exigencia y presión social justas, de alcanzar todos los niveles de estudios por parte de clases sociales nuevas demandantes del bien de la educación con el consiguiente deterioro de la calidad de ésta.

Los centros convencionales de educación no disponían de infraestructura suficiente para hacer frente a este reto que posibilitase satisfacer los justificados anhelos de democratización de los estudios, reservados hasta entonces a clases más

acomodadas, acercándolo a los más, y propiciando así la igualación de oportunidades. Por otra parte, esta creciente masificación de las aulas convencionales desvirtuaba las ventajas de la relación personal profesor-estudiante.

La salida de los bruscos cambios sociales provocados por guerras o revoluciones impulsaba a las sociedades a la búsqueda de vías educativas económicas, accesibles y eficaces para formar a los cuadros y a los profesionales que los nuevos tiempos requerían.

La existencia de desatendidas capas de la población y sectores sociales menos favorecidos en los que había personas que poseían base, motivación y capacidad suficiente como para afrontar con éxito estudios que no tuvieron la oportunidad de cursar y que conformaban un capital humano infrautilizado. Parecía, por tanto, necesario adecuar o crear instituciones educativas que estuviesen en disposición de satisfacer tanta demanda de estos grupos menos favorecidos.

- La necesidad de aprender a lo largo de la vida.

En las últimas décadas existen una serie de circunstancias en nuestro mundo que nos obligan a un planteamiento radical de los desarrollos educativos. Pretender que la formación de los individuos se circunscriba al periodo escolar en que el alumno es sólo estudiante, es mutilar toda posibilidad de actualización profesional y de progreso social. Existe cada día una mayor solicitud de todo tipo de actividades no regladas de perfeccionamiento profesional, reciclaje, que impone el progreso de todos los sectores. Vienen siendo muchos los trabajadores que necesitan cualificarse o recalificarse, así como cuadros y técnicos que han de adaptarse a los nuevos requerimientos productivos, para los que no habían sido preparados. En esta línea de respuesta se inscribe la educación permanente que viene a considerarse como nueva frontera de la educación y rasgo definitorio del panorama educativo actual. Por ello, los Organismos Internacionales de Educación la han convertido en un tema prioritario en sus Recomendaciones porque, en efecto, desde hace años todos quieren aprender a lo largo de toda la vida.

La necesidad de combinar educación y trabajo, con el fin de adaptarse a los constantes cambios culturales, sociales y tecnológicos, sin necesidad de abandonar el puesto laboral pide otra modalidad de formación que no exija la permanencia en el aula.

Las estructuras formales de educación no podían dar respuesta a tantas necesidades de adaptación progresiva a este mundo en cambio y con creciente demanda de educación. Por otra parte, tanto los individuos, desde una aspiración de formación

personal, mejoramiento cultural o actualización profesional, como los grupos que tienden a una mejora y bienestar social demandaban nuevas formas de educación que no requiriesen la sistemática asistencia en grupo a un aula de formación. Sería absurdo pensar que la educación continua debe representar una escolarización grupal y en aula, también permanente.

- La carestía de los sistemas convencionales.

La carestía de los sistemas formales de educación era evidente. La educación cara a cara exigía la formación de grupos que precisaban en un determinado espacio y tiempo, de instalaciones y recursos materiales y humanos que si los vinculábamos a todos quienes quieren aprender a lo largo de toda la vida hacían inviable, desde una perspectiva económica, cubrir esa demanda.

Es obvio que mantener de manera exclusiva el sistema escolarizado resultaba utópico, también desde un ángulo económico. No es posible sostener los altos costos de la educación, cuando ésta ha de atender no sólo a la población en edad escolar. Se pedía que parte de las inversiones presupuestarias en educación se reorientasen hacia nuevas formas de enseñar y aprender, sin que ello supusiese el deterioro de la calidad, más bien al contrario, nuevas formas que garantizaran la extensión de una educación de calidad para la mayoría.

Podemos asegurar que hoy son múltiples los estudios que confirman el hecho de la rentabilidad del sistema de educación a distancia, situándolo en un porcentaje muy inferior al de los costes del sistema convencionales (Wagner, 1972 y 1977; Daniel, 1980; Rumble, 1986 y 1997; García, 1987 y Perraton, 1993). El aumento del número de beneficiarios de estos sistemas supone, generalmente, una reducción de los costes generando una economía de escala.

- Los avances en el ámbito de las ciencias de la educación.

La formación permanente para todos lleva a la necesidad de flexibilizar las normativas de la formación convencional a través de la diversificación y ampliación de estudios y cursos reglados y no reglados, ofreciendo otros campos del saber de acuerdo con las necesidades de cada país. Téngase en cuenta, como factor determinante del principio de educación permanente, el del crecimiento exponencial del conocimiento que empuja a tantos adultos a acudir a procesos de aprendizaje de conocimientos y habilidades, necesarios para responder a las demandas de hoy.

El notable avance de las Ciencias de la Educación y de la Psicología posibilitaba una planificación cuidadosa de la utilización de recursos y una metodología que, privada de la presencia directa del profesor, potenciaba el trabajo independiente y por ello la personalización del aprendizaje.

Ya se sabe que no es precisa la presencia del profesor para el logro, por parte de la persona adulta, de un aprendizaje personal, reflexivo y significativo. Así, la profundización y perfeccionamiento de los sistemas individualizados de enseñanza, ha logrado la categoría de una modalidad de enseñanza-aprendizaje con rasgos definidos y aplicables a sectores determinados del universo estudiantil.

- Las transformaciones tecnológicas.

Las transformaciones tecnológicas que permiten reducir la distancia han sido una causa constante del avance insospechado de una enseñanza/aprendizaje no presenciales. Los recursos tecnológicos posibilitan mediante la metodología adecuada suplir, e incluso superar, la educación presencial, con una utilización de los medios de comunicación audiovisual e informáticos integrados dentro de una acción multimedia que posibilita, no sólo la comunicación vertical profesor-estudiante, sino la horizontal entre los propios participantes en los procesos de formación.

El fenómeno de los avances tecnológicos en el campo de la comunicación y de la informática, ha enriquecido los instrumentos de la tecnología educativa con la incorporación de los equipos de grabación, reproducción y transmisión de texto, sonido e imagen. Y no olvidemos que buena parte de estas tecnologías se encuentran hoy en los hogares de multitud de ciudadanos.

Así, los alumnos, a través del estudio independiente, aprenderán al menos de forma tan eficaz como el estudiante de un centro convencional. Más que el método en sí, importa el buen uso que se haga del mismo como muestran numerosas investigaciones.

Después de analizar la génesis de la Educación a Distancias, es importante seguir cronológicamente el desarrollo de la misma, tomando los argumentos descritos en el artículo "The evolution of the character and practice of distance education" (2000) citado por García, (2004) que considera que cien años más tarde, en Suecia, se anuncia en inglés la oportunidad de aprender redacción por correo y en 1840, se introduce en el Reino Unido la enseñanza de mecanografía junto al estudio de las escrituras por Isaac Pitman, quien utilizaba para ello el correo. En 1843, se constituye "Phonographic Correspondence Society" para enseñanza de la taquigrafía. Esta modalidad de

enseñanza aparece en Alemania en 1856 con un curso de enseñanza del lenguaje por correspondencia. Hacia finales del siglo XIX surge, en los Estados Unidos de Norteamérica y Japón, una variante de la educación a distancia en la cual el estudiante dependía, casi por completo, de la comunicación con la institución docente mediante el empleo del correo postal. Por aquel entonces, la educación a distancia se utilizó, por un lado, en estudios preuniversitarios y universitarios y por el otro, en la capacitación profesional, sus organizaciones pioneras, británicas, radicaron en Edimburgo, Londres y Cambridge, ellas estuvieron dedicadas a la preparación idónea de los candidatos para los exámenes del servicio civil y la enseñanza de la contabilidad.

Tanto en Europa Occidental como en América del Norte, la educación a distancia apareció y se desarrolló en las urbes industriales del siglo XIX, su propósito era brindar una oportunidad educativa a las minorías laborales que debido a diferentes causas se vieron imposibilitadas de asistir a las escuelas ordinarias. Así surgió el curso por correspondencia sobre "Minería y prevención de accidentes mineros", de Tomás Foster en respuesta a la falta de los conocimientos técnicos fundamentales entre los obreros, que condicionaban "terribles y frecuentes accidentes" en las minas de una de las más ricas regiones carboníferas de Pennsylvania; su objetivo esencial era capacitar a los obreros sin que estos abandonasen sus labores habituales. Posteriormente aparecieron, también en Pennsylvania, las llamadas Escuelas Internacionales por Correspondencia de Scranton, (ICS), de las cuales se crearon filiales en todos los continentes.

De manera similar, en 1891, se creó en la Universidad de Chicago, un departamento con el fin de ocuparse de la organización, ejecución y desarrollo de los estudios por correspondencia, forma de educación que devino en excelente vía de superación como resultado del desarrollo alcanzado por los servicios postales de Norteamérica y de Europa. En ellos, se enviaban documentos, guías de estudio y materiales impresos a los estudiantes mediante el correo postal, los alumnos obtenían sus créditos por resolver las tareas indicadas, no existía posibilidad de retroalimentación. Este modelo conformó la primera gran generación de la educación a distancia y es aún el modelo predominante en muchos países.

Siguiendo los análisis del artículo antes mencionado se encuentra que la primera acción formal para impulsar la educación a distancia como modalidad educativa, se produjo en 1938 en la ciudad canadiense de Victoria donde tuvo lugar la "Primera Conferencia Internacional sobre la Educación por Correspondencia". Asimismo, en 1939 se fundó el Centro Nacional de Enseñanza a Distancia en Francia, que en un

principio atendió por correspondencia a los niños que habían podido escapar de la guerra y huir hacia otros países.

Al finalizar la Segunda Guerra Mundial, ocurrió una verdadera explosión en el uso de esta modalidad de enseñanza con el fin de facilitar el acceso a los centros educativos en sus niveles, principalmente en los países industrializados de Occidente, en Europa y en las naciones en vías de desarrollo, en correspondencia con el incremento de la demanda de mano de obra calificada en un mundo necesitado de producir. Así en el año 1946, se creó la primera universidad a distancia, la UNISA de Sudáfrica. En 1947, a través de Radio Sorbonne se transmitieron clases magistrales, con regularidad y sistematicidad en casi todas las materias literarias de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de París.

En 1962, se inicia en la península ibérica una experiencia de "Bachillerato radiofónico" y la Universidad de Delhi organiza un departamento, dedicado a los estudios por correspondencia, con el propósito de atender a la población que no podía asistir a la universidad por obligaciones laborales o falta de recursos económicos. También en 1968, se creó el "Sistema de telesecundaria" en México con el objetivo de brindar una adecuada atención en materia de educación a los sectores de la población que residían en lugares apartados de los centros urbanos.

En 1969 surgió la Open University del Reino Unido, pionera en lo que hoy se conoce como educación superior a distancia -esta institución inició sus cursos en 1971, producía sus materiales didácticos en el texto impreso y en audio. Más tarde integró estos materiales en video grabados y discos compactos, con paquetes de programas y transmisiones de videos a través de la British Broadcasting Corporation-BBC.⁶ En 1970, se incorporan Athabasca University de Canadá, la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) española en 1972, la Everyman's University de Israel en 1973, la FEU de Alemania en 1974, la AIOU pakistaní en 1974, la de Costa Rica en 1977, la UNA de Venezuela en 1977, la STOU tailandesa en 1978, la CCCTV de China en 1978, la Open University de los Países Bajos en 1981 y la Open University japonesa en 1984, entre otras.

Hasta comienzos de la década de los años 60, las organizaciones más importantes en la modalidad de educación a distancia fueron, con muy pocas excepciones, escuelas privadas por correspondencia, mientras que en el llamado "Nuevo período de las universidades de la educación a distancia" estas instituciones poseen un financiamiento público y su importancia crece de manera progresiva, hasta convertirse en una necesidad social.

En el ámbito latinoamericano, esta forma de enseñanza tuvo que enfrentarse desde sus inicios a la desconfianza de quienes veían en ella una "oportunidad menor", ellos temían el desarrollo de un sistema más flexible, más dinámico y, por supuesto, más atractivo. Así en Latinoamérica y en la región Centroamericana, las universidades de educación a distancia se desarrollan en la década de los años 70 con la creación de la Asociación Argentina de Educación a Distancia; a partir de entonces, dicho movimiento se extendió a Brasil, Colombia, Venezuela, Bolivia, Ecuador, Chile, Costa Rica, Guatemala, Panamá y Nicaragua. Las instituciones participantes suman decenas y su matrícula total rebasa el millón de estudiantes.

México es un de los pioneros de la enseñanza a distancia en esta área. En 1947 el Instituto Federal de Capacitación de Magisterio inicia un programa para el perfeccionamiento del profesorado en ejercicio. En 1968 se crearon los Centros de Educación Básica de Adultos (CEBA). En 1971 aparece la Tele secundaria que utiliza la televisión para apoyar la acción de los centros. Otra institución pionera en la aplicación de los sistemas a distancia en México es el Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados de la Educación (CEMPAE) que, creado en 1971 y extinguido en 1983, inició en 1973 la aplicación de un modelo de Preparatoria Abierta. En 1974 el Instituto Politécnico Nacional inició su Sistema Abierto de enseñanza (SAE) en varias de sus escuelas. También el Colegio de Bachilleres inicia en 1976 su Sistema de Enseñanza Abierto.

Igualmente en México, pero en el ámbito universitario, podemos destacar que en 1972 se iniciaron experiencias de educación a distancia a través del denominado Sistema Universidad Abierta (SUA) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) que hoy ofrece algunos estudios, con validez académica similar a la que la misma Universidad ofrece a través del sistema presencial. Con objeto de racionalizar la multiplicidad de programas se han ido creando en este país diversos organismos gubernamentales. Como ejemplo destacado, cabe citar que en 1991 se estableció la Comisión Interinstitucional e Interdisciplinaria de Educación Abierta y a Distancia para coordinar los diversos sistemas y facilitar su interrelación y el planeamiento conjunto.

En Colombia nació un modelo genuinamente latinoamericano con las llamadas escuelas radiofónicas, iniciado por la Acción Cultural Popular, en 1947. A partir de esa experiencia se establecieron programas similares en otros países de la región. Una de las instituciones pioneras de esta área geográfica en la oferta de estudios a distancia fue la Universidad Abierta de la Sabana, con sede central en Bogotá, que impartió los primeros cursos a través de esta modalidad en 1975. Se inició en la misma década otra

experiencia de formación a distancia, a través de la televisión; en 1972 la Pontificia Universidad Javeriana emitía por TV el programa Educadores de hombres nuevos. En realidad, en el período 1973-75 fueron ocho las universidades colombianas que establecieron algún programa a distancia (Antioquia, Valle, Javeriana, Santo Tomás). En 1981 la Universidad de San Buenaventura-Seccional de Cali recogía las iniciales consideraciones del gobierno en cuanto a la solución de problemas de capacitación mediante enseñanzas no convencionales y empezó impartiendo a distancia la Licenciatura en Educación Primaria.

En 1982 el gobierno de Colombia aprueba un Decreto por el cual se reglamenta, dirige e inspecciona la educación abierta y a distancia y se crea el Consejo Nacional de Educación Abierta y a Distancia, así como el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación a Distancia (ICFES), con funciones de promoción, asesoría, capacitación, supervisión y evaluación de los programas a distancia. El Consejo decidió no crear una Universidad de este modo y sí invitar a las instituciones existentes a ofrecer programas a distancia. El gobierno colombiano convirtió a la Unidad Universitaria del Sur (UNISUR) en el centro de innovación en materia de educación a distancia y le asigna funciones de responsabilidad con respecto al desarrollo total del sistema. En el mismo país, Colombia, en 1983 se crean los programas de Educación Abierta y a Distancia de la Universidad Francisco de Paula Santander.

En la República Dominicana los Centros APEC de Educación a Distancia (CENAPEC) se fundan en 1972 con la finalidad de ofrecer programas educativos a bajo costo a dominicanos adultos, marginados socio económicamente, mediante el sistema de educación a distancia.

En Ecuador el Instituto Radiofónico Fe y Alegría inició sus programas de enseñanza a distancia en 1972 (en 1976 en Venezuela), dirigidos a adultos con escasa educación. En el mismo país e iniciado en el mismo año, comenzó a funcionar el Sistema de Educación Radiofónico Bicultural Shuar con el objetivo de formar en educación básica a los adultos que hablaban la lengua Shuar. En 1976 comenzó a impartir algunos cursos a distancia la Universidad Técnica Particular de Loja, a través de la denominada Universidad Abierta de Loja.

En Costa Rica, en 1977 la Asamblea Legislativa aprobó la Ley de creación de la Universidad Estatal a Distancia (UNED).

En Venezuela, en 1975 nace la Comisión Organizadora de la Universidad Nacional Abierta (UNA), cuya creación oficial se produjo en 1977. Pocos años antes, en este

país, diferentes universidades empezaron a ofrecer algunos estudios a distancia, mediante lo que denominaron Estudios Universitarios Supervisados (EUS).

En Brasil fue fundado en 1939 el Instituto Rádio Monitor y después el Instituto Universal Brasileiro, en 1941. A partir de entonces se sucedieron algunas experiencias de enseñanza a distancia, llevadas a cabo con relativo éxito. El Movimiento de Educação de Base (MEB) se preocupaba por alfabetizar y apoyar el aprendizaje de millares de brasileños a través de las escuelas radiofónicas. La situación política generada a partir de 1964, interrumpió este proyecto.

Experiencias de enseñanza por correspondencia, posteriormente intentos de utilizar la radio y la televisión para realizar estudios, llevó al Ministerio de educación de Argentina a incluir en el Plan Nacional de Desarrollo y Seguridad para el período 1971/75 distintos cursos a distancia. Así nacieron el plan de formación y actualización de los cuadros de las Fuerzas Armadas y el Plan Nacional de Educación Permanente que inició la Universidad de Buenos Aires. En ese tiempo se crea la Universidad Nacional de Luján que tuvo su importancia en el desarrollo de la modalidad a distancia en Argentina. La Universidad de Belgrano creó en 1983 el Departamento de Educación a Distancia. En 1979 se crea la Asociación Argentina de Educación a Distancia.

Cuba valoró las necesidades de los trabajadores respecto a la ampliación de las capacidades de matrícula en la educación superior convencional. Para satisfacer esa demanda, el Ministerio de Educación decidió crear la Facultad de Enseñanza Dirigida dentro de la Universidad de La Habana, en 1979.

A partir de 1971, en Cuba se apreciaron manifestaciones propias de lo que luego sería la universalización de educación a distancia o como se denomina más regularmente no presencial, dirigida a la formación profesional de alto nivel, sustentada en el trabajo independiente y la autopreparación, apoyada en materiales didácticos escritos, complementada con medios audiovisuales adecuados, como televisión educativa, el video, la radio, los audio-casetes e incluso la prensa escrita. La educación a distancia se vinculó con la educación tradicional en un intento por combinar y utilizar racionalmente medios rápidos y efectivos para lograr el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje con el mayor grado de eficiencia posible como punto de partida de la utilización racional de los recursos propios del aula virtual.

En 1979 se oficializa en Cuba la Enseñanza Dirigida como se le dominó en ese entonces, creándose facultades de estos estudios en las Universidades de La Habana, de Oriente y Central de las Villas y en el resto de los centros de Educación Superior del

país también se llevo a cabo esta enseñanza que se ha extendido y consolidado con el transcurso del tiempo.

También el Ministerio de Salud Pública por ejemplo, instituyó los cursos por encuentros para la Licenciatura en Enfermería en 1981 y, con posterioridad, para los estudios de la especialidad de Administración de Salud. De igual forma puede citarse como una experiencia importante, el "Plan de superación profesional a distancia y por encuentros presenciales", ejecutado por las llamadas "cátedras viajeras" de los centros de educación médica superior, desarrollado en el período comprendido entre 1983 y 1985 con los médicos integrantes del contingente rural "Piti Fajardo". Desde entonces, se trabaja en la planificación, organización y desarrollo de la universidad virtual en Salud Pública.

Por ultimo los participantes en el I Symposium Iberoamericano de Rectores de Universidades Abiertas, reunidos en Madrid en octubre de 1980, con el fin de lograr un mayor impulso de la Educación Superior a Distancia en beneficio de los pueblos iberoamericanos, consideraron conveniente crear un mecanismo permanente de información, coordinación y cooperación. Con ese fin nació la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia (AIESAD) con sede en Madrid.

La Comisión Interinstitucional e Interdisciplinaria de Educación Abierta y a Distancia (CIIEAD), se establece en México en 1991 para coordinar los diversos sistemas y facilitar su interrelación y el planeamiento conjunto

En octubre de 1988, en San José de Costa Rica, la Téléuniversité de la Université du Québec (Canadá) y la Universidad Nacional del Mar de Plata (Argentina) sometieron a consideración de la Junta Directiva de la Organización Universitaria Interamericana (OUI) la idea de formar un consorcio-red de educación a distancia en América (CREAD). La OUI otorgó su acuerdo al proyecto. La constitución definitiva de CREAD tuvo lugar en la Asamblea constituyente de octubre de 1993 celebrada en la Universidad del Estado de Pennsylvania (USA).

Después de considerar el desarrollo histórico de esta modalidad de estudio, es necesario continuar con el análisis de los diferentes conceptos y concepciones sobre la misma, así como cual es su visión actual de desarrollo.

2.3 La Educación a Distancia. Conceptos y Visión actual.

El mundo en el que vivimos es en un mundo dinámico, donde lo que es válido hoy, quizás mañana no tenga el mismo valor, porque la única constante es el cambio

mismo; por lo tanto las organizaciones modernas requieren actualizar los recursos materiales, y lo más importante, la capacidad humana, a fin de dar respuesta puntual y rentable y efectiva a los nuevos desafíos.

En la actualidad en una buena parte de la sociedad se percibe el deseo de aprender constantemente nuevas cosas. Aprender para tener más y mejores oportunidades; aprender para tener mejor comunicación con el entorno; aprender para sentirnos realizados como seres humanos; aprender y saber más en tiempo y espacios adecuados a las posibilidades de cada quién.

Para satisfacer esta necesidad de aprender, sería prácticamente imposible hacerlo mediante los procedimientos y medios tradicionales. Es precisamente aquí donde la educación a distancia ha mostrado mayor efectividad rompiendo las barreras de tiempo y espacio, al ofrecer métodos, técnicas y recursos que hacen más efectivo y flexible el proceso enseñanza-aprendizaje, esto mediante el uso de tecnologías como la radio, la televisión, el vídeo, la audiocinta, los sistema de informática y el software interactivo.

Más allá de los motivos de tipo pedagógico, la potenciación de la modalidad a distancia puede tener repercusiones sociales. Por un lado, abre una vía a la democratización de la enseñanza, ya que ofrece más facilidades de acceso a la formación. Por otro lado, acerca la educación a las evoluciones tecnológicas, puesto que promueve el uso de los diferentes medios de comunicación.

El objetivo del tipo de educación buscado, no es reemplazar las instituciones tradicionales, sino incorporar nuevas formas organizativas para mejorar su acción cuando ésta sea insuficiente. Una integración de la educación formal y la no formal, puede optimizar el sistema, ampliando sus ventajas al promover modificaciones en las orientaciones metodológicas y maximizar el aprovechamiento de los recursos materiales disponibles.

Hoy en día existe un creciente interés por la Educación a Distancia que plantea todo un desafío en el mundo por conocer más sobre esta metodología que conoceremos con mayores detalles a continuación.

La Educación a Distancia es un término genérico, difícil de definir, ya que en él se incluyen las estrategias de enseñanza aprendizaje, que en el mundo se denominan de diferentes formas. Cuando hablamos de la Educación a Distancia, normalmente nos referimos a un sistema de educación en el cual los alumnos y los profesores no están el mismo lugar.

A continuación se detallan algunas de las definiciones propuestas que se consideran como las más adecuadas de acuerdo a nuestros objetivos propuestos:

De acuerdo con Sarramona, J. (1975) la educación a distancia es *"...la modalidad de acción educativa que se caracteriza por la aplicación de los medios de comunicación social al logro de los objetivos de enseñanza-aprendizaje. En los programas de educación a distancia, la interacción profesor-alumno y alumno-alumno está mediatizada por la utilización de soportes materiales y tecnológicos, puestos al alcance del estudiante, durante períodos de duración variable"* (p.7).

De acuerdo con Kaye (1979), la educación a distancia, en contraste con la educación basada en campo tradicional, se caracteriza por la separación completa en términos de espacio y tiempo, para la mayoría de las actividades de la enseñanza-aprendizaje. La enseñanza está mediada, a través de varias tecnologías y el aprendizaje normalmente está realizado en una base individual mantenida como estudio independiente en el espacio privado del alumno o en el sitio del trabajo.

Autores como García (1986), las analizan desde diferentes concepciones pero con un mismo fin, tales son los casos de considerarlas como una estrategia educativa basada en la aplicación de la tecnología del aprendizaje sin la limitación del lugar, tiempo, ocupación o edad de los estudiantes.

Para otros, la Educación a Distancia está relacionada con la educación que no está establecida con la mirada de los ojos (relación cara a cara). El mismo relaciona a la Educación a Distancia con la Educación Abierta, diciendo que cuando utilizamos el término Educación a Distancia, daremos énfasis en la apertura del procedimiento de enseñanza-aprendizaje, como contraste con el carácter cerrado de la educación tradicional.

Para Perraton, (1993) la educación a distancia es una forma de educación no convencional que permite llegar a más personas y lugares, utilizando métodos y enfoques innovadores, que puede y debe servir para el logro de la educación permanente. Se caracteriza por permitir el acceso a la capacitación especializada, a los docentes que residen en una ubicación geográfica alejada de los centros que ofrecen los cursos tradicionales, eliminando las restricciones que imponen la falta de recursos para trasladarse y permanecer en lugares distantes de su domicilio familiar. Permite el manejo flexible del tiempo y el espacio y determina cambios en las relaciones tradicionales entre alumnos y docentes.

Moore (1999) define a la educación a distancia *"como un conjunto de procedimientos cuya finalidad es proporcionar instrucción por medios de comunicación impresos y electrónicos a personas que participan en un proceso de aprendizaje reglado, en lugares y horarios distintos de los del profesor o profesores"* (p.23).

Zapata (2001) la define como: “ *La Educación a Distancia es una estrategia para operacionalizar los principios y fines de la educación permanente y abierta, de manera que cualquier persona, independiente del tiempo y del espacio, pueda convertirse en sujeto protagónico de su aprendizaje*”(p.21).

La educación a distancia no pretende combatir ni suplantar la enseñanza tradicional, la enriquece, la complementa, la actualiza, la trasciende en tiempo y espacio. Como recurso para la capacitación de maestros, si bien no es un concepto nuevo ni totalmente original, no ha el nivel de consenso y difusión que merecería si tomáramos en cuenta su eficacia. La educación a distancia ha demostrado ser capaz de acercar formas de capacitación y de trabajo más actuales y eficientes a los sectores geográfica y/o socialmente aislados.

Padula (2002) ha encontrado que la Educación a Distancia siempre está utilizando el desarrollo de las comunicaciones. En los años pasados el servicio del correo y las nuevas formas del reparto del mismo han provocado un grande ascenso de los cursos repartidos por este medio. Según este autor la comunicación de dos modos (full duplex) en las países desarrollados, juega el mismo papel. Esta tecnología está disponible para crear un espacio de trabajo educativo, lejano, facilitador, y el procedimiento de enseñanza-aprendizaje puede ser tanto independiente del horario y del lugar como estar presente durante toda la vida de una persona.

A partir de profundos estudios realizados por García (2001), utilizando el método comparativo a un conjunto de definiciones de prestigiosos investigadores y practicantes de esta modalidad de estudios de los cuales se cita entre otros a Kaye y Rumble (1979), Mackenzie y otros (1979), More (1979), Wedemeyer (1981), Peters (1983) y Sarramona (1991), arriba a la siguiente definición “*La educación a distancia es un proceso sustentado en un sistema tecnológico de comunicación bidireccional o multidireccional que puede ser abierto, basado en la acción sistemática y conjunta de recursos didácticos y el apoyo de los docentes con una organización y Tutorías, que separados físicamente de los estudiantes, propician en estos un aprendizaje independiente*” (p.32).

Con posterioridad, en su afán de dar una definición más corta, García (2001) emite una definición más breve donde se recojan los rasgos necesarios y suficientes de la educación a distancia lo hizo asomarse a las definiciones de Verduin y Clark (1991) y Garrison (1989) declarando que: “*La educación a distancia se basa en un dialogo didáctico mediado entre profesores (institución) y estudiantes que ubicados en espacio diferente al de aquel, aprende de manera independiente*” (p.39).

Resulta muy interesante la definición que realiza el Colectivo de investigadores del Centro de Estudios Educativos de la Universidad Pedagógica “Enrique José Varona” de Ciudad de la Habana (2005) que establece ...*“la educación a distancia es una estrategia para operacionalizar los principios y fines de la educación permanente y abierta, de manera que cualquier persona, independientemente del tiempo y el espacio, pueda convertirse en sujeto protagonista de su propio aprendizaje, gracias al uso sistemático de materiales educativos reforzados con diferentes medios y formas de comunicación”*.

Por último, después de haber realizado el análisis de todos los conceptos anteriores y sin estar en desacuerdo con ellos y tomando como base los dos anteriores, el autor de este trabajo la define como: *“una estrategia educativa basada en el uso intensivo de materiales docentes o tecnologías, con estructuras operativas flexibles y métodos pedagógicos altamente eficientes en el proceso enseñanza-aprendizaje, que permiten que las condiciones de tiempo, espacio, ocupación o edad del estudiantado no sean factores limitantes o condicionantes para su aprendizaje”*.

En este sentido se tienen en cuenta las características de la educación a distancia referida a que se origina de las necesidades de una población bien determinada, con intereses especiales, para satisfacer carencias reales y finaliza en cuanto ellas desaparecen. Esta flexibilidad, que no tienen los programas convencionales, es importante por sus posibilidades de adaptación y dinamismo. Tiene una gran utilidad práctica al vincular sus programas con las expectativas inmediatas de los destinatarios que no pueden abordarse en establecimientos educativos convencionales. Sus objetivos específicos tienden a provocar cambios a corto plazo, por la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades y el cambio de actitudes.

También con frecuencia se da la circunstancia, muy positiva, de que no sea una sola persona sino, un pequeño grupo de una misma comunidad, el que emprende los cursos a distancias. De tal manera, la retroalimentación que se brindan mutuamente sus integrantes, y las conexiones que se establecen, a partir de los contactos personales en los talleres, con otros grupos de diferentes comunidades, conforman una red de relaciones tan rica para los alumnos como para los profesores, no siempre conscientes o informados de las realidades socio-culturales de regiones lejanas de su propio país.

En resumen, la educación a distancia apunta a garantizar la igualdad de oportunidades, brindando posibilidades de aprendizaje a quienes en general no pueden acceder a ella. La educación a distancia es una modalidad alternativa y complementaria de la

educación presencial, no la reemplaza ni la invalida y su destinatario privilegiado son los adultos.

Esta modalidad también exige del profesorado su capacitación y actualización permanente lo que implica un esfuerzo diferente, ya que cada profesor diseñará y preparará el proceso de enseñanza en función de la modalidad y perfeccionará su práctica pedagógica para mejorarla y adecuarla a las condiciones y características de cada momento de aprendizaje.

Es también una demostración y un mensaje de confianza y valoración para el estudiantado ya que lo considera capaz de aprender de forma autónoma. En su éxito debe evidenciarse la autoestima que conduzca al crecimiento personal y profesional de los destinatarios. En el presente contexto sociocultural se ha vuelto una respuesta válida a las demandas de conocimiento de la sociedad en general y del mundo del trabajo en particular.

La Educación a Distancia lleva implícita una mejor posibilidad de participación, descentralizando y dando autonomía a los actores para generar sus propios ritmos de aprendizaje, permitiendo un análisis crítico que conlleve a comprender los procesos de gestión en el sistema educativo.

2.4- Modelos y teorías sobre la Educación a Distancia.

Este aspecto es necesario considerarlo, también, con su desarrollo histórico, ya que es evidente que no siempre se educó de la misma manera que en la actualidad, sino que ha ocurrido una evolución que según Garrison y Shale, (1990) los identifican como generaciones: Correspondencia, Audiovisual, Telématico y más tarde Taylor, (1995) incorpora el Virtual.

En esta clasificación se toma en cuenta el uso de las tecnologías lo que se puede resumir así:

1. Correspondencia: Tiene una duración aproximada desde 1850 hasta 1960 y se le atribuye el uso de la imprenta y los servicios postales.
2. Audiovisual: Comprende desde la década de 1960 hasta la de 1980 con la radio, la televisión y el teléfono como sus principales medios.
3. Telemático: Se inicia a finales de la década de los 80 con el uso de múltiples medios y tecnologías con el uso de ordenadores personales conectados en redes (enseñanza asistida por ordenadores y sistemas multimedia), potenciándose el uso de la radio y la televisión.

4. Virtual: Aparece a mediados de la década de los 90, se basa en el uso de múltiples tecnologías sustentadas en la W W W con gran ancho de bandas y comunicaciones en tiempo real con sonidos e imágenes.

Más adelante, Ortiz (2005) en su artículo "La educación a distancia en el umbral del nuevo paradigma" considera que la educación a distancia es un sistema constituido por dos subsistemas armónicamente relacionados: uno, que comprende el diseño y producción de los materiales o recursos para la instrucción y otro, que se ocupa de la mediación, apoyo o los servicios al educando. En atención a estos subsistemas, es posible establecer tres etapas o momentos por los cuales ha transitado la educación a distancia a lo largo de su desarrollo: el didáctico-impreso, el modular-multimedios y el telemático.

Siguiendo estas concepciones Alfonso (2006) propone otra clasificación no discordante con la anterior que es como sigue:

Modelo didáctico-impreso: Se desarrolló en la década de los años 60. Concibe la enseñanza sobre la base de un texto impreso que se distribuye a los educandos mediante el correo postal. Aunque puede resultar eficaz para los estudiantes, su alcance es limitado, la retroalimentación se dificulta y, con frecuencia, está permeado de las acciones condicionadas por los hábitos de enseñanza del profesor que no necesariamente toma en consideración las necesidades, más o menos urgentes, de aprendizaje y educación, de elevación de la competencia y el desempeño. Los costos, la distancia geográfica y las dificultades de acceso a los lugares de residencia de los participantes pueden incidir negativamente en esta modalidad.

Modelo modular-multimedios: Alcanzó su cima en las décadas de los años 70 y 80. Con él, se ampliaron considerablemente los recursos que podían emplearse en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la apropiación del conocimiento y en el desarrollo educativo. Incluyó además del texto impreso, el audio, el videocasete, la radiodifusión, las conferencias televisadas y el uso de la computación. Los educandos dispusieron entonces de la posibilidad de recibir asesorías presenciales, por correo postal o por vía telefónica. En este modelo de educación a distancia no se consideraba el uso de las redes de computadoras. A pesar de los elementos positivos señalados, su uso genera, con cierta regularidad, altas tasas de deserción, bajos niveles de rendimiento, rápida obsolescencia de los materiales instructivos empleados y una baja interacción entre los educandos y entre estos y los profesores. Dichos inconvenientes se atribuyen al hecho de que el estudiante debe realizar sus acciones de aprendizaje prácticamente solo, con pocas oportunidades de seguimiento y tutoría debido a que si

se trataba de incrementar las acciones interactivas basadas en una asistencia presencial, el programa o modelo de educación a distancia resultaría muy costoso y, en definitiva, se diferenciaría muy poco de la enseñanza presencial clásica.

Modelo telemático: Se desarrolló como respuesta a las insuficiencias y problemáticas propias de la utilización de los modelos anteriores. Su utilización individualiza considerablemente el proceso de la transferencia de la información, el aprendizaje, la adquisición y consolidación de nuevos conocimientos y, por ende, la educación. Se caracteriza por la constante interacción entre los individuos que participan en el proceso de aprendizaje, el apoyo al educando con la información necesaria de manera casi inmediata, al tiempo que pone al alcance de los profesores una cantidad de recursos casi ilimitada, y todo esto, con un sensible abaratamiento de los costos de los estudios. Esta nueva concepción presenta desventajas significativas como la necesidad de disponer de recursos económicos importantes para la creación de una configuración inicial idónea, la posibilidad de llegar de forma equitativa en cuanto tecnología a todos los estudiantes y los obstáculos crecientes para lograr un grado de actualización aceptable en su claustro de profesores.

Referente a las teorías de la Educación a Distancias se considera que son constructos científicos con leyes, ideas, principios, reglas y con el objetivo de describir, explicar, comprender y predecir este fenómeno educativo y regular la intervención pedagógica que ocurre. Zapata (2001) clasificó estas teorías en tres grandes grupos:

- Teorías de la Independencia y la Autonomía como las de Wedemeyer, A. y Moore, G..
- Teorías de la Industrialización como las de Peters, O.
- Teorías de la interacción y la comunicación que exponen Holmberg, B. y Båått, J. A. Garrison, D. R., Shale, D.

Todo lo anterior sobre la educación a distancia hizo esbozar a García (2001) su propio planteamiento teórico, denominándolo teoría integradora o del diálogo didáctico mediado (aportación coherente, articulada y flexible) diálogo simulado y asíncrono (comunicación a través de los medios, sustentado en el auto-estudio) y diálogo real síncrono-asíncrono (interactividad).

García (2003) continúa profundizando esta temática y a partir de la concepción de que los problemas de esta modalidad son los mismos problemas que existen en los estudios presenciales, por cuanto para su ejecución a pesar del desarrollo tecnológico actual, se necesita con diferentes roles, contextos y funciones, los mismos componentes del proceso docente - educativo. Así considera los siguiente modelos:

1. Modelo centrado en el docente.

El único referente válido es el profesorado por cuanto de su organización y desarrollo del proceso, dependerá todo el éxito del mismo.

2. Modelo centrado en el saber.

Lo fundamental es el contenido, en lo que se tiene que aprender y memorizar y no se tienen en cuenta las teorías de la enseñanza ni del aprendizaje.

3. Modelo centrado en el alumno.

Está focalizado al aprendizaje, considera fundamental lo que se aprende y cómo se hace.

4. Modelo centrado en la tecnologías.

Su base es procedimental y su base fundamental para el éxito considera que son los mediadores técnicos que se utilicen. Requiere de recursos materiales especiales para su desarrollo.

5. Modelo centrado en las interacciones.

Modelo sustentado en las interacciones, en los espacios sincrónico – asincrónico y es interactivo, facilitando las mediaciones y ayudas a los alumnos donde comparten espacios con los profesores.

6. Modelo Integrador.

Es equilibrado y ecléctico que apuesta por los mejores aportes de los modelos anteriores los que toma e integra adecuadamente. Sin brindarle el peso decisivo a ninguno de los componentes anteriores, los incorpora y sistematiza en función de los logros del proceso docente.

Como argumenta este propio autor, todos los componentes que se hace énfasis o se absolutizan en determinado modelo, son necesarios; lo que importa es que cada uno juegue su papel correspondiente en este proceso. El Ministerio de Educación Superior de Cuba toma como su modelo, el integrador, que acumula como se ha mencionado, lo positivo de todos pero lo importante y necesario está en lograr esa integración efectiva y eficiente que sirve de base para la estrategia metodológica elaborada.

En esta modalidad, los medios y especialmente las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), pasan a ocupar un lugar preferencial como mediadores pedagógicos. La mediación pedagógica en una enseñanza aprendizaje a distancia exige de los docentes una clara concepción acerca del lugar, significación y utilización de los medios de enseñanza-aprendizaje a tenor de dos aspectos: el desarrollo integral del estudiante y las características de la organización semipresencial del aprendizaje.

El docente no pasa a un segundo lugar, pues los medios y materiales a utilizar por los estudiantes deben ser concebidos, diseñados, seleccionados y construidos por el

profesor que está allí presente en su desempeño docente. El carácter mediador del aprendizaje, no se pierde, sino que adquiere una nueva dimensión que propicia el autoaprendizaje del estudiante, pues se incrementa la relación sujeto-objeto y varía cuantitativa y cualitativamente la relación estudiante-profesor y estudiante-estudiante.

Se eleva asimismo el protagonismo del estudiante. El carácter cooperativo del aprendizaje también adquiere nuevas cualidades, pues si bien hay una tendencia al aprendizaje individual, la educación a distancia mediante el uso de las TIC propicia el intercambio entre los estudiantes. La modalidad de educación a distancia asumida eleva la importancia del encuentro.

Los roles de los protagonistas del Proceso Enseñanza – Aprendizaje entendido en sentido amplio adquieren nuevas cualidades a partir del lugar y significación de la práctica docente en el aprendizaje del estudiante. Las sesiones de trabajo con el tutor y el personal docente responsable del aprendizaje del estudiante y por tanto de su formación.

En la enseñanza a distancia requiere en la creación de sistema de tareas, a partir de los problemas profesionales, a ser ejecutadas mediante el aprendizaje independiente y controlado en el encuentro y en las consultas principalmente.

2.5. Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en la educación.

Las TIC se convierten en una indispensable herramienta para acelerar los procesos de enseñanza - aprendizaje, elevar la calidad de los mismos, convertirlo en un proceso permanente de la sociedad y no solo durante la etapa de estudios académicos, además, estas deben contribuir a fomentar los procesos de investigación e innovación en los ámbitos curricular, metodológico, tecnológico y organizativo del proceso enseñanza - aprendizaje.

La educación virtual es una de las formas de estudios que busca enseñar aprender a aprender y el profesor se convierte en un guía, tutor, el alumno es el encargado de planificar su programación docente.

Acceso a las Redes Telemáticas de contenido educativo con opciones de correo electrónico, participación en debates, accesos a documentación, etc., es una de las tendencias en el uso de las TICs en la educación, la que convierte este proceso cada vez más en orientación de la búsqueda y procesamiento de la información.

Los avances tecnológicos ocurridos en las últimas décadas en la esfera de la Informática descritos anteriormente, hacen que se plantee a la Educación y en

particular a la Educación Superior la necesidad de transformar los sistema de enseñanza.

El conocimiento de las diferentes técnicas computacionales ocupa un lugar principal en la formación de todo profesional, es esto lo que nos hace pensar que la tecnología de las computadoras se haga compatible con los fenómenos cognitivos y las situaciones didácticas asociadas al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Todavía se puede encontrar escuelas donde la vinculación con las TICs es mínima o nula lo que trae como consecuencia cuestiones como que los objetivos no siempre están expresados en términos de acciones intelectuales a realizar por los estudiantes, lo cual dificulta su medición, el método predominante es el expositivo, lo que implica que el estudiante debe memorizar una gran cantidad de información en detrimento de la acción, en el proceso de comunicación profesor-alumno sobresale el aspecto informativo.

Como una ciencia moderna la Pedagogía no puede dejar de considerar los avances científico-técnico de nuestra época. Por tanto, debe ser capaz de, utilizar todos estos recursos en el lugar que les corresponda con el fin de favorecer el logro de los fines que se propone considerando además lo que ello determina en el resto de las componentes del propio proceso.

El proceso de enseñanza-aprendizaje, en la Educación Superior va a estar conformado por un conjunto de actividades que han sufrido un largo proceso de perfeccionamiento, desde la transmisión de conocimientos empíricos de padres a hijos hasta la utilización de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en la Enseñanza. Posee un carácter complejo y dinámico cuyos eslabones fundamentales son: el estudiante y el profesor. Estos dos eslabones se pueden estudiar de forma tal en que de una parte el profesor transmite sus conocimientos y de otra el estudiante los capta, selecciona y almacena en su memoria.

La relación estudiantado-profesorado no puede reducirse simplemente a una relación del tipo transmisor-receptor. ya que se necesita una participación más activa por lo es más exacto considerar la enseñanza como el proceso de interacción entre el sujeto y el objeto en el cual se forman en el estudiantado (objeto) y se perfeccionan en el profesorado (sujeto), conocimientos, hábitos y habilidades. No es posible olvidar que el aprendizaje es un proceso en que el estudiantado se apropia de la realidad objetiva seleccionada de acuerdo con criterios sociales y preparados de modo determinado.

El llamado aprendizaje significativo busca la participación activa del estudiantado, en que los mismos “aprendan a aprender”. Es un proceso que requiere de niveles

precedentes que hay que resolver porque se sabe que existen, que requiere de autoevaluación, de cambiar concepciones, de motivación, de intereses, en fin, de ayudar al estudiantado a ser sujeto de su propia formación.

Solo una Universidad con una capacidad creativa, una disciplina, un perfil amplio y curriculum flexible, con una ética profesional, con un carácter individual y social, entre otras, puede tener las cualidades necesarias para llevar a vías de hecho estos criterios.

2.5.1 Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en la Educación a Distancia .

Aunque el Modelo Cubano de Educación a Distancia no se sustenta basicamente en el uso de las Tecnologías puesto que contempla dentro del proceso de enseñanza aprendizaje algunas actividades presenciales de consulta y tutorías, el uso de guías de estudios y bibliografías y los actos evaluativos son presenciales, pero también el uso de estas tecnologias soportan una gran parte de este proceso y lo facilitan.

Hoy casi todo el mundo está de acuerdo en la importancia del uso de las Tecnologías en la Educación, sin embargo el problema radica en saber como debe ser usada y como ella debe integrarse a los modelos de sistema educativos actuales y futuros. Quizás el propio dinamismo de los cambios que se han operado en la triada Sociedad-Educación-Informática, en los últimos años, ha producido que haya existido un empuje por esos avances tecnológicos y no hayamos analizado e investigado lo suficiente la forma de aplicarla.

El impacto de las Tecnologías en la Educación puede ser amplia de acuerdo a la propia tecnología y a los diferentes niveles de enseñanza. En este caso se puntualiza en lo que se ha dado en llamar Educación a Distancia.

Podemos hablar de Educación a distancia sin Nuevas Tecnologías?

Sin vacilar contestamos que sí. Realmente la educación a distancia no es un concepto nuevo.porque variadas experiencias han existido en diferentes Universidades en el desarrollo de cursos con esta modalidad.

Como se ha expuesto en su desarrollo histórico en este modelo se ha pasado también por diferentes etapas cada una de las cuales se ha caracterizado por un soporte: el material impreso y su intercambio, la utilización de la televisión y videos hasta llegar a la propia utilización de la Informática con diferentes niveles tecnológicos.

Hoy sucede que la introducción de las Nuevas Tecnologías y las propias necesidades de la Sociedad han propiciado una potenciación de este modelo para, supuestamente, dar con mayor facilidad solución a los problemas de la educación permanente.

Algunas reflexiones importantes a realizar son:

1) Este modelo de enseñanza se sustenta en un cambio radical del papel del profesorado y del estudiantado, sobrepasándose las barreras de espacio-tiempo.

2) En ocasiones se encuentran 2 polos: por un lado, los que creen que todo se resuelve con la tecnología y por otro lado los que la critican y consideran que ella es sólo fuente de problemas.

Cualquier posición extremista en este sentido no ayuda. La esencia del problema tiene que estar en la concepción, fundamentación, diseño, en fin, en la dirección con que se desarrolle el proceso de aprendizaje en el estudiantado, lográndose una participación activa, consciente y flexible de ellos en la adquisición de los conocimientos. Se puede afirmar que más importante que las potencialidades del equipamiento (que por supuesto no le restamos la importancia que tiene) lo constituye la estrategia pedagógica con que se trabaje.

3) Se requiere de un proceso de capacitación del profesorado para el logro de niveles de calidad en este modelo de enseñanza que no es convertir a todos los docentes en informáticos. El profesor tiene su propio rol en la dirección del proceso y hay tareas que tendrán que ser resueltos por personal especializado, pero indudablemente resulta imposible dejar de reconocer que todo aquel docente empeñado en esta labor tendrá que conocer, en mayor o menor medida, el uso de algunas herramientas.

Es importante analizar el trabajo de la formación de valores porque hay quienes aseguran de forma absoluta que la enseñanza no presencial (incluso la presencial con el uso de tecnologías de avanzada) contribuirá a la pérdida de valores humanos. Se está convencido que en todo modelo se pueden formar uno u otros valores lo que hay que analizar cuáles y cómo formarlos.

Como se infiere del concepto de Educación a Distancia establecido, está sustentado sobre tecnologías de avanzada. A partir de lo planteado al inicio, no es posible olvidar, en esta época, la situación económica de muchos países que realmente no le son posible lograr la infraestructura necesaria para el desarrollo de un modelo de este tipo. Ello puede limitar determinados proyectos de esta naturaleza. Se impone una globalización solidaria a través de la concepción y ejecución de proyectos que de forma paulatinamente vayan creando algunas condiciones de trabajo.

Al hacer referencias a las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) en nuestros tiempos, se está de acuerdo con González (2005) cuando plantea: *“un poco nos referimos al conjunto de procesos y productos derivados de las nuevas herramientas (hardware y software), soportes de la información y canales de comunicación relacionados con el almacenamiento, procesamiento y transmisión digitalizada de la Información”*(p.54).

Es necesario tener en cuenta que la importancia de las redes, no solamente radican en utilizarla para manipular información almacenada en diferentes soportes, sino también hay que verla en el contexto de una herramienta para acceder a información, que cada día crece en volumen y que es muy importante para la adquisición del conocimiento.

Recordemos que la transformación radical que va sufriendo la transmisión de la información en distancia y rapidez a través de las redes nos lleva a una sociedad donde conceptos como empresa virtual, oficina virtual, realidad virtual, etc., son realidades palpables de hoy.

2.5.2 Multimedia, hipertexto e hipermedia

- Multimedia

Muchas son las definiciones de multimedia e hipertexto que aparecen en la literatura especializada en los últimos años. Estas definiciones son tan disímiles como ciertas, por lo que resulta difícil rechazarlas totalmente, es por ello que nos decidimos por la siguiente:

Castro, (2002) dice que la multimedia es *“un conjunto de varios elementos propiciadores de la comunicación (texto, imagen fija o animada, video, audio) en pos de transmitir una idea buena o mala pero que se confía a la pericia en el uso de los medios ya mencionados para lograr su objetivo que es llegar al consumidor. Es decir, la multimedia es en sí un medio más.”*(p.89)

El empleo de la multimedia hace referencia a la utilización mediante la computadora de “múltiples medios” como textos, gráficos, sonidos e imágenes, animación y simulación, que son combinados y controlados de forma interactiva para conseguir un efecto determinado. Los programas multimedia emplean una serie de recursos manipulados por herramientas poderosas que refuerzan su eficacia.

Las ventajas de las aplicaciones multimedia en la enseñanza son múltiples, pero no son un fin en sí mismas; sólo son un medio para la educación. Constituyen una nueva tecnología educativa al servicio del aprendizaje. Entre estas ventajas podemos mencionar:

Facilidad para moverse (navegar) sobre la información.

Consulta del documento adaptado al usuario.

Permite enlazar textos con imágenes, sonidos, videos.

Permite elevar la interacción hombre - máquina.

La ventaja considerada como más significativas del uso de la multimedia es la de poder representar comportamientos de diferentes cuerpos que solo se podía lograr apelando a la abstracción del estudiante además que da mayor motivación para el estudio.

- Hipertexto

La forma más simple de definir un hipertexto es estableciendo el contraste con el texto tradicional (el libro). Todos los textos tradicionales siguen una secuencia lineal para su lectura. Por su parte, el hipertexto accede a pequeños fragmentos de información (llamados nodos) de manera diferente. Aquí se rompe con la estructura lineal, no hay ni principio ni fin. El hipertexto ofrece diferentes opciones al lector y este es quien determina a cual de ellas seguir a la vez que lee el texto. El hipertexto no es secuencial. Existe más de un orden para determinar la secuencia de lectura del texto. Los hipertextos tienen la ventaja de permitir navegar fácilmente por toda la información, que el usuario escoja y seleccione el documento a estudiar además de una fácil actualización del mismo.

Para Castro (2002) conceptualmente, *“un hipertexto se puede considerar como una estructura análoga a un grafo, o una red semántica, en la cual los nodos representan posiciones discretas de texto y las aristas, enlaces o relaciones entre los anteriores], otros autores consideran el hipertexto como una forma de organizar cualquier clase de información, fundamentalmente textos”(p.34)*. Se establece una diferencia entre un texto procesado electrónicamente y un texto impreso como puede ser un libro o una revista. En un hipertexto se puede “navegar” por una gran cantidad de información, organizada de manera muy diferente a como lo está sobre un papel, no de forma lineal, sino simulando a como actúan nuestras mentes, utilizando vínculos de tipo asociativos. Otro elemento importante en el diseño de un hipertexto es permitir al usuario moverse libremente (navegación) a través de la información de acuerdo con sus propias necesidades. Esto significa tiempos de respuesta cortos que permitan al usuario ver una pantalla tan pronto la pida.

- Hipermedia.

La definición tradicional del término hipertexto se asocia a un sistema para tratar con textos planos. Muchos de los sistemas actuales realmente permiten incluir la posibilidad de trabajar con gráficos y varios medios, a lo que denominamos hipermedia.

Hipertexto es en principio un soporte sencillo (texto solamente). Hipermedia representa el “matrimonio” del hipertexto y la multimedia. Entonces un buen hipertexto combinado con la multimedia es lo que se llama hipermedia.

La utilización de esta tecnología en la enseñanza le confieren un valor añadido sobre los medios convencionales empleados hasta ahora de forma tradicional. Estos valores, podríamos resumirlos en los puntos siguientes:

El espacio utilizado por la información en un CD-ROM es considerablemente menor que sobre soporte clásico (libro). Ello permite crear de manera portable y práctica, enciclopedias, diccionarios, etc.

La reproducción de la información es más simple en relación con la forma tradicional. Es más fácil duplicar un documento electrónico que un material impreso en papel.

Sobre estos soportes se tienen una mayor facilidad de edición y de modificación, lo que agiliza el proceso de actualización.

Es posible compartir la misma información para ser usada por varios usuarios a la vez.

Es más factible la transmisión de información.

El desarrollo alcanzado hasta el momento nos hace ver el trabajo para desarrollar la inteligencia, creatividad y voluntad del hombre, por lo que para ser capaces de entender la conveniencia y necesidad del uso de la Informática en la preparación de los profesionales que puedan dar respuesta a esas exigencias, es necesario reflexionar sobre algunas cuestiones.

Las sociedades actuales enfrentan enormes retos para elevar el nivel de vida, educacional y cultural. El desarrollo científico tecnológico experimenta un ritmo de crecimiento sin precedentes y que hace que en pocos años el caudal de conocimiento del hombre varíe sustancialmente.

Hoy si tiene en cuenta el desarrollo de la ciencia y la tecnología, se está en una etapa que bien pudiera caracterizarse como una Revolución de la Información y que antecede a lo que muchos denominan Sociedad de la Información. Las industrias de la Cibernética, Telecomunicaciones, el desarrollo de la electrónica y de la microelectrónica constituyen, entre otros, elementos claves en las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones siendo una era donde se caracteriza como recurso del poder el conocimiento, la información y por tanto requiere que el hombre aprenda a

como usar la naturaleza y sus leyes para procesar información, elemento que distingue a la sociedad actual.

En el campo de la Educación cada día se exige más en la preparación de profesionales capaces de integrarse en el contexto tecnológico actual de los procesos sociales o productivos. Las tecnologías informáticas, las Telecomunicaciones, la Automática ofrecen amplias posibilidades que requieren aplicarse, mediante planes integrales basados en el análisis, la crítica y el desarrollo metodológico que necesite. En esta preparación del individuo hay que tener en cuenta los problemas, las dificultades a que se va a enfrentar, las causas y las alternativas de solución.

Tradicionalmente se ha reconocido que el proceso de enseñanza-aprendizaje se mueve en dos sentidos:

Un aprendizaje dirigido por el profesorado, el cual se caracteriza por considerar:

- Al estudiante como un ser dependiente.
- Su experiencia poco válida en comparación con la del profesorado.
- Al aprendizaje como una acumulación de contenidos.
- Que un grupo del estudiantado siempre deberá en esencia, aprender las mismas cosas en iguales niveles.

Si analiza lo anterior, se encuentra que realmente se ha basado en un modelo donde prácticamente la actividad individual del estudiantado y el uso de diferentes medios resulta muy débil. Ello está en contradicción con las exigencias actuales y no permite establecer al proceso con un carácter general e integrado, ni está en posición de proporcionar conocimientos suficientes con su adecuado desarrollo.

En el otro extremo se encuentra un aprendizaje autodirigido, donde predomina el diálogo y la cual se puede caracterizar como:

- El estudiantado se ve impulsado a la búsqueda de nuevos conocimientos
- El estudiantado vive sus experiencias y ellas constituyen un elemento válido en el contexto de los problemas docentes a que se ve abocado.
- El estudiante siente motivación, necesidad y satisfacción por lo que aprende.
- El patrón de aprendizaje puede adaptarse a sus características y necesidades a partir de un marco común.

Con las nuevas tecnologías informáticas la escuela dispone de una rica fuente de conocimientos que necesita de su organización y estructuración para la adquisición por el estudiante de los conocimientos bajo principios universales, válidos y esenciales. Ello conlleva a un perfeccionamiento del sistema educativo que de respuesta a los problemas que trae el vertiginoso desarrollo de los conocimientos, la

interdisciplinariedad y multidisciplinariedad del conocimiento y una educación permanente a partir de la participación activa del estudiante en el mismo.

Las TIC no sólo conllevan a conocerla como tal sino a conocer sus implicaciones en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y la formas de explotarla con resultados óptimos. Resulta evidente que el uso de la Informática puede facilitar el aprendizaje de conceptos, métodos, principios; puede ayudar a resolver problemas de variada naturaleza; puede contribuir a desarrollar diferentes tipos de habilidades; por lo que se puede definir según González (2005) a la Informática educativa como *la parte de la ciencia de la Informática encargada de dirigir, en el sentido más amplio, todo el proceso de selección, elaboración, diseño y explotación de los recursos informáticos dirigido a la gestión docente*" (p.45).

De lo anterior expuesto se puede inferir que la Informática, vista como recurso y no como fin puede contribuir a una reconceptualización de nuestros planes y programas de estudio para poder pasar de un modelo actual (másivo, unidireccional, basado en texto y centrado en el profesor) a un modelo alternativo (más individualizado, bidireccional, basado en medios más novedosos y centrado en el estudiante). Esto no quiere decir que se pierda el carácter colectivo de la educación ni que se contribuya a atrofiar habilidades manuales, ni se estimule la vida sedentaria, ni que los estudiantes se vuelvan usuarios pasivos de la computadora ni que se pierdan los valores humanos. Las computadoras son en la práctica un recurso y un medio para la ejecución automática a velocidades relativamente altas de algoritmos para fines diversos, su aplicación no se aparta de esta característica general ya que se trata de crear las condiciones que posibiliten la explotación de esos medios técnicos poniéndolos en función de informar, controlar, dirigir y evaluar la actividad docente, de modo que los estudiantes puedan alcanzar sus objetivos con una mayor calidad.

2.5.3. El software educativo.

El software educativo se caracteriza por un diseño determinado para enseñar conscientemente algo a alguien y no necesariamente se tratará de impartir conocimientos; puede considerarse también una aplicación que desarrolle valores y sentimientos. En realidad, se puede considerar que el mero suministro de información es ya educación ya que de hecho, al suministrar información al individuo se provoca mucha más "educación" de la que estaba prevista, ya que se transmiten valores, sentimientos, actitudes ante la vida, etc.

El software educativo reúne en sí lo mejor de los demás medios de enseñanza.

Un aspecto esencial en la valoración que se hace actualmente del uso del software educativo lo constituyen las inmensas posibilidades que brinda la interactividad. La interactividad es aquí un punto clave que permite que el estudiante regule su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

El potencial de la computadora en la enseñanza ha sido y es objeto de numerosos debates y un buen número de profesores ven en él una herramienta auténtica. Pero también es cierto que ello exige de los profesores y los estudiantes competencias y formación en el manejo para explotar los recursos disponibles en el ámbito de sus actividades de aprendizaje. La utilización de la computadora crea igualmente, en materia de tratamiento de la información, unas necesidades que requieren la adquisición de nuevas competencias y estrategias.

Una utilización óptima de la computadora supone que el estudiantado ha de desarrollar competencias y habilidades específicas para poder explotar óptimamente los diferentes sistema que utilice lo que se hace más necesario en los entorno de la educación a distancia.

El análisis de estas posiciones evidencia un conjunto de regularidades que caracterizan fundamentalmente a la modalidad de la Educación a Distancia, entre las que se destacan la separación física entre el profesor y los estudiantes y el predominio del aprendizaje autorregulado y las posibilidades del uso de las TIC que deben tenerse en cuenta.

Desde la concepción de un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador, se realiza este estudio para elaborar una estrategia que contribuya a la identificación y desarrollo de las competencias más necesarias para que el estudiantado de las Carreras de Estudios Socioculturales y Derecho de la Universidad de Ciego de Ávila en esta Modalidad de estudio tengan éxitos en sus aprendizajes, con la finalidad de que constituya una herramienta metodológica y práctica para el profesorado y el estudiantado actores de este proceso. Los aspectos metodológicos que se derivan de esta concepción constituyen sugerencias que facilitan la aplicación de la teoría expuesta, como guía para la búsqueda de mejores vías y métodos en la dirección del proceso de aprendizaje del propio estudiantado.

Capítulo III: Formación y desarrollo de competencias.

3.1 Antecedentes conceptuales y referenciales del Proceso Docente Educativo y la Formación de Competencias.

3.1.1. Proceso Docente Educativo.

Los autores consultados coinciden en que para lograr que el proceso docente educativo forme los profesionales que se necesitan se debe buscar la calidad y la excelencia académica que constituye uno de los elementos de mayor importancia y controversia en la Educación Superior contemporánea. Según Salas (1999), esta es un referente social e institucional cuyos resultados tienen que ser analizados no solo en términos cognoscitivos y conductuales, sino también en cuanto a la producción intelectual y científica de las universidades como respuesta al encargo social.

Los estudios de Añorga (1997) recogen que la calidad educacional se define en términos de pertinencia social, calidad curricular y buen desempeño profesional y pueden ser medibles en la actividad puramente académica y en la actuación profesional de los egresados en los diversos perfiles de la especialidad.

Esta cuestión está muy vinculada a investigaciones que en el campo educativo de otras ciencias se han realizado. Andrade (1999) opina que lo primero que se necesita para definir los objetivos de salida de los modelos de formación de profesionales es determinar las características fundamentales que se desean en los egresados y las funciones que después estos deberán desempeñar. En este campo se presentan las investigaciones realizadas por Díaz - Barriga (1990) sobre el diseño curricular en la carrera de Psicología Educativa quien se pronuncia por el papel de la práctica profesional de acuerdo al tipo de actividad propia de la profesión y al nivel de comportamiento que alcanza el alumno universitario en su integración con el medio. Revisando otros proyectos curriculares de Escuelas de Psicología se encuentra la propuesta de ENEP de Iztacala, citada por Díaz -Barriga (1990) enfocada a un conjunto de métodos y procedimientos que, al igual que el modelo de la Universalización cubana, facilitan el aprendizaje individualizado del estudiante agrupando los objetivos en módulos dirigidos a la enseñanza teórico-experimental, el servicio social continuo y

la investigación sistemática aplicada.

El problema de la formación de los profesionales ha sido muy investigado en la literatura pedagógica y se coincide con los autores que plantean que independientemente de los modelos que se adopten o el diseño que se realice este no puede obviar las competencias que debe obtener el egresado para solucionar las necesidades sociales que constituye la base de su proyecto curricular. En este sentido Vecino (1993) defiende la idea de que los estudiantes universitarios deben formarse desde los primeros años de la carrera en la solución de problemas reales o similares a los de su problemática profesional, en desarrollar habilidades y estimular la lógica del pensamiento y en la utilización de la ciencia para resolver dichos problemas.

Las posiciones teóricas consultadas concuerdan en reconocer como dimensiones fundamentales del proceso docente educativo: la científica y la profesional que se traducen en los tres componentes principales del proceso: lo académico, lo investigativo y lo laboral.

Álvarez de Zayas (1999) señala que el proceso docente educativo tiene que ser fundamentalmente laboral e investigativo. El estudiante se educa como resultado de su preparación para trabajar y haciendo uso de la metodología de la investigación científica. Defiende el carácter laboral como la vía fundamental de satisfacción de las necesidades y de la transformación del hombre y a la investigación científica porque ofrece el instrumento y la metodología para hacer más eficiente su labor. Se pronuncia por el carácter académico cuando el estudiante para su educación debe apropiarse de parte de la cultura de la humanidad, en ocasiones de un modo abstracto.

Ya con anterioridad se habían desarrollados estudios sobre esta situación así aprender es, según Castellanos (1999) la condición más importante para la vida humana y representa también uno de los más complejos fenómenos de la existencia del hombre al ser un proceso dialéctico de cambio en el que cada persona se apropia de la cultura socialmente transmitida. Este concepto de apropiación abre un espacio para que muchos autores entiendan que la educación tiene su soporte en el proceso de enseñanza aprendizaje, al que se le atribuyen numerosas definiciones y cuestionamientos.

Álvarez de Zayas (1999) ofrece de modo sintético una definición del proceso docente educativo como ...*"aquel proceso formativo eficaz y eficiente que le da respuesta al encargo social y que es resultado de las relaciones sociales que se dan entre los sujetos que participan, dirigido de manera sistemática y eficiente a la formación de las nuevas generaciones a través de la educación y la instrucción con vista a dar solución*

a los problemas mediante la sistematización de la cultura acumulada por la humanidad de manera planificada y estructuralmente organizada logrando la participación activa y consciente de los estudiantes”(p.65) .

De este concepto se deriva que el proceso docente educativo, según Álvarez de Zayas (1999) cumple una función instructiva, identificada con la formación y desarrollo del pensamiento, el logro de las capacidades y recursos cognitivos para que el estudiante pueda interpretar, procesar y hacer uso de la información recibida para aprehender la realidad. En tanto una función educativa comprometida con el desarrollo de valores, sentimientos, convicciones y actitudes vinculadas con lo profesional.

Tanto Álvarez de Zayas (1999); López (2002); Chávez (2003) y Cañizares (2006) asumen que la identificación que se encuentra en la literatura del proceso de enseñanza - aprendizaje y el proceso docente educativo no es errónea y sí limitada en el enfrentamiento de la problemática ya que se reduce el objeto a la actividad de los dos sujetos que intervienen en el proceso: el profesor y el estudiante, entendiéndose a este último como un ente pasivo y receptor sobre el cual recae la enseñanza, en tanto la acción del profesor y al aprendizaje son asumidos como el resultado de este proceso.

Fuentes (2000) añade a las funciones descritas la desarrolladora que se identifica con la transformación cualitativa y el crecimiento de los sujetos implicados en el proceso y que logra el desarrollo de capacidades creativas y de un pensamiento versátil y divergente que le permite al futuro profesional no solo adaptarse a los cambios futuros sino ser un profesional competente. Este autor coincide en que el proceso docente educativo está constituido por estos tres componentes organizativos íntimamente relacionados y también se pronuncia por el papel activo de los estudiantes en su formación, poseedores de una visión desarrolladora y creativa frente a las situaciones profesionales, capaces de proponer y generar transformaciones mediante la investigación en lo profesional. En su modelo curricular con base en las competencias profesionales se comprende al proceso de formación de los profesionales como un proceso totalizador donde desaparecen las fronteras entre lo académico en el sentido tradicional con lo investigativo y lo laboral en un nexo indisoluble para la solución de problemas que permitan al estudiante adquirir una formación comprometida social y profesionalmente, flexible y competente.

Este propio autor considera el proceso docente educativo de la Educación Superior un proceso de carácter social con el objetivo de formar a los hombres capaces de preservar, desarrollar y difundir la cultura acumulada por la humanidad y en el que se

manifiesta de manera interrelacionada los más diversos elementos que hacen de la educación uno de los procesos más complejos que existen, pues se trata de un proceso entre sujetos que se interrelacionan en un mismo contexto aunque jugando diferentes roles y que tiene su esencia en la comunicación humana, por lo que su finalidad es la formación de un profesional que sepa hacer, sepa del hacer y sea capaz de integrar a la relación teoría – técnica, los problemas a los que se enfrentan incorporando a su concepción las categorías psicológicas de actividad y comunicación. Los resultados de González (2000) apuntan a que la Educación Superior tiene en la actualidad como misión esencial, la formación de profesionales altamente capacitados que actúen como ciudadanos responsables, competentes y comprometidos con el desarrollo social, por lo que debe trascender el estrecho esquema de un buen profesional para sustituirlo por el de un profesional que orienta su actuación con independencia y creatividad sobre la base de una sólida motivación profesional que le permita preservar en la búsqueda de soluciones a los problemas profesionales auxiliado en los conocimientos y habilidades con una óptica ética y creativa, por lo que propone una concepción dirigida a la formación integral de estudiante que lo convierta de objeto a sujeto de su propia formación.

Según Otero (2002) las universidades y su profesorado están abiertas a la innovación, al pensamiento crítico, al progreso y a la búsqueda del rigor y la verdad pero a la vez son conservadoras, cuidan la tradición y no arriesgan en sus estilos de hacer y de ejercer la docencia y considera que en las universidades actuales no se debate lo suficiente sobre las condiciones adecuadas para formar buenos profesionales.

También López (2002) define el proceso docente educativo como aquel que se propone desarrollar de un modo consciente, ordenado, eficiente y conjugando la instrucción y la formación del educando con un carácter sistémico. Esta idea del carácter sistémico es retomada por Castellanos (2003) quien además agrega los fundamentos teóricos y la necesidad de personal profesional especializado para llevar a cabo este proceso.

También García y Fernández (2003) se refieren a la necesidad de profesionales comprometidos, protagonistas de su práctica y capaces de determinar y resolver problemas relativos al desempeño de su rol profesional; González (2003) añade que la finalidad de la educación universitaria es potenciar la formación de un profesional con un alto nivel científico técnico y con una formación humanista que propicie su participación como agente del desarrollo y la transformación social.

Como aporte a esta relación Herrera (2003) enuncia una serie de dificultades que se

aprecian en la formación de los graduados que no logran una adecuada integración entre los contenidos asimilados y la solución de problemas técnicos profesionales; insuficiencias en el grado de independencia e iniciativas para abordar las tareas propias de la profesión, deficiencias relacionadas con las habilidades práctico profesionales y poca preparación para el desarrollo de un enfoque científico en el campo profesional.

En este sentido los investigadores García y Fernández (2003) coinciden en plantear que desde la concepción curricular de una disciplina se puede valorar la integración de los componentes académico, laboral e investigativo en la realización del trabajo docente y científico y este debe ser un proceso que desde los primeros años de la carrera permita trabajar simultáneamente y de forma gradual el desarrollo de intereses, conocimientos y habilidades profesionales, así como la formación de una adecuada autoevaluación del estudiante en su gestión profesional y en el desarrollo de un pensamiento reflexivo y flexible para la aplicación de dichos conocimientos y habilidades en la solución de los problemas de la práctica profesional. De esta forma estos autores enuncian como principio para la dirección del proceso pedagógico el principio de la vinculación con la vida, el medio social y el trabajo en el proceso de la educación de la personalidad.

Lo anterior apunta a que la piedra angular del proceso docente educativo debe ser la equilibrada relación del estudio, el trabajo y la investigación a partir del desarrollo del pensamiento lógico y creativo, así como del quehacer científico y productivo de los egresados, lo que resulta un proceso permanente y en ascenso que debe comenzar desde el momento mismo en que el estudiante se inserta en el régimen universitario y se le pone en sus manos todas las oportunidades y posibilidades que amplíen su campo del saber y del actuar.

Entonces, la educación superior debe lograr desarrollar en el estudiante la capacidad de aprender, es decir, la tarea de la universidad no consiste en dar una gran cantidad de conocimientos sino enseñar al alumno a pensar, a orientarse independientemente. Para ello es necesario organizar una enseñanza que impulse el desarrollo de esta capacidad, que el estudiante de sujeto pasivo se convierta en el centro del proceso de aprendizaje.

En las condiciones propias de la Educación Superior Cubana, Quintero y Labañino (2003) se refieren al proceso docente educativo con un carácter sistémico para lograr la máxima efectividad en la asimilación de los conocimientos, el desarrollo de las habilidades y la formación de convicciones por parte de los alumnos con el fin de

capacitarlos para que puedan cumplir exitosamente sus funciones sociales en correspondencia con los valores que predominan en la sociedad, el perfil del egresado y las competencias que este debe lograr.

Para Galdona (2006) el fin último de la educación es la realización plena del ser humano, considerando que esta no es el mero aprendizaje de contenidos intelectuales sino que implica el desarrollo de toda la persona a lo que Sánchez Collazo y Sánchez Toledo (2006) añaden que la educación constituye un sistema coherente de influencias educativas. Al definir la educación Cánovas y Chávez (2006) la consideran como *“una actividad trascendente que responde a la concepción del hombre como ser social y con un carácter cognoscente y transformador”*(P.56). En este sentido también se pronuncian Baxter (2006) al plantear que esta es un fenómeno social históricamente desarrollado que ejerce una influencia decisiva en la formación del hombre a lo largo de su vida con el fin de prepararlo para el logro de una incorporación personal y social activa, de lo que se infiere que la educación es aprender y es enseñar.

Así enseñar es para Baxter (2006) un importante medio para el desarrollo de la personalidad, para la instrucción y educación del joven por lo que se producen efectos desarrolladores y formadores de la personalidad. Identifica al alumno como sujeto activo constructor del conocimiento y al maestro con iniciativa y creatividad suficiente que le permita enseñar nuevas actividades.

Generalmente en la literatura se recogen un gran número de trabajos donde suele entenderse como aprendizaje aquellos cambios relativamente estables, expresados en la conducta o inferidos en las estructuras de conocimientos de los sujetos.

Así, para algunos autores aprender se concibe en términos de adquisición y modificación de conductas y el énfasis descansa en el ambiente y en la organización de influencias externas. Para otros, consiste en un proceso en el que se desarrollan conocimientos, perspectivas y formas de pensar, el énfasis se encuentra en la actividad mental que organiza y construye. En estos modelos de aprendizaje a pesar de los resultados que han ofrecido a la Psicología Educativa muestran una visión limitada del proceso, en tanto maximizan los elementos cognitivos, restringiendo el aprendizaje a un desarrollo del saber, a un proceso de adaptación a la vida.

El aprender es un proceso permanente de cambios dados en el devenir histórico, en nuestra historia individual, el aprendizaje puede ser concebido como un proceso activo, personal, de construcción y reconstrucción de conocimientos, de descubrimientos del sentido personal y de la significación vital que tiene ese conocimiento; transformador de la realidad, y a la vez, de autotransformación. Engloba la personalidad como un todo,

es integral, sistémico, donde se configuran unidades de sentido, siendo en esencia participativo, de interacción y colaboración.

La manera como se asume la lógica expresada hasta el momento, conduce a la comprensión del sentido de la enseñanza y el aprendizaje junto al desarrollo personalógico. Por lo tanto demanda de la búsqueda de acciones de intervención promoviendo la participación activa del estudiante y la integración consciente de su proceso de desarrollo integral en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Rico y Silvestre, (2006) se refieren al proceso de enseñanza-aprendizaje para distinguir los conocimientos que deben asimilar los alumnos como parte de los contenidos de las diversas asignaturas y destaca un conjunto de habilidades cognoscitivas que, transmitidas por el maestro, sirven de procedimientos y estrategias para acercar al alumno al conocimiento. Estas propias autoras consideran el papel central que históricamente ha asumido el profesor hasta las tendencias integradoras actuales, donde se logra un mayor protagonismo del alumno y la vinculación de lo cognitivo y lo afectivo y de lo instructivo y lo educativo en el aprendizaje.

El nuevo paradigma educativo enfatiza el papel del aprendizaje como eje prioritario que orienta y vertebra el proceso de convergencia. Reclama una seria y progresiva profesionalización del profesor y aboga por la necesidad de formar competencias pedagógicas, institucionales y socioprofesionales.

Para tratar de dar respuesta a las tendencias absolutistas en la interpretación del proceso de enseñanza- aprendizaje, López (2006) lo considera como un proceso de interacción e intercomunicación entre sujetos en el cual el maestro ocupa un lugar de gran importancia como organizador y conductor pero en el que no se logran resultados positivos sin el protagonismo, la actividad y la motivación del alumno. La comprensión del aprendizaje en ese contexto pedagógico se expresa como un proceso en el cual el educando bajo la dirección directa o indirecta del docente desarrolla capacidades, hábitos, habilidades, motivos de conducta y valores los que pueden resumirse en el desarrollo simultáneo de la personalidad. Estas ideas nos conducen a un término que resulta de mayor amplitud y complejidad que es el proceso docente educativo.

Báxter (2006) refiere que el proceso docente educativo es algo más que la integración de la enseñanza y el aprendizaje, más que cada uno de sus componentes y lo identifica como la integración holística y sistémica de todos ellos en una unidad teórica totalizadora con el encargo de educar al hombre para la vida y para transformar la sociedad .En este sentido Batista Gutiérrez (2006) añade que el proceso docente educativo posibilita de manera directa y eficaz la labor de educar desde la instrucción y

el vínculo de la Universidad con la vida en su complemento con la labor investigativa y extensionista.

Rubio (2006) se pronuncia porque el proceso docente educativo constituye un sistema dinámico en cuyo marco se producen profundas transformaciones en todos los niveles de enseñanza con el propósito de alcanzar resultados cualitativamente superiores, concepto que encuentra su máxima expresión en la realidad educativa cubana de hoy.

El carácter sistémico del proceso docente educativo es considerado por Ferreira (2006) en lo académico por el desarrollo de los conocimientos y habilidades básicas para apropiarse de los modos de actuación. En lo laboral al desarrollar las actividades propias de la profesión apoyados en el principio de la vinculación estudio-trabajo y en lo investigativo en tanto el alumno desarrolla las técnicas y métodos de la actividad científico investigativa que constituyen uno de los modos de actuación del profesional.

Aprender a aprender implica la capacidad de reflexionar en la forma en que se aprende y actuar en consecuencia, autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adaptan a nuevas situaciones. El estudiante debe jugar un papel más protagónico, debe aprender básicamente mediante el auto-estudio y la realización de forma independiente de las actividades, apoyado por los medios de enseñanza y por las ayudas pedagógicas que le brindan sus profesores.

Al profundizar en este sentido se encuentra que ya antes, González (2004) se refiere a que *“en este proceso se pueden identificar claramente tres factores que son determinantes en el aprendizaje como son las actitudes, las aptitudes y los contenidos”*(p.103). No obstante, a partir de las investigaciones de Piaget dichas aptitudes toman dos orientaciones diferentes, las aptitudes intelectivas y las aptitudes procedimentales. El desarrollo de cada una de las actitudes, aptitudes intelectivas, aptitudes procedimentales y los contenidos tiene correspondencia con la formación en el ser, en el pensar, el hacer y el saber, respectivamente, y el aprendizaje logrado por medio de la convergencia de estas cuatro dimensiones da lugar a los llamados aprendizajes significativos, que son los aprendizajes en los cuales el sujeto del proceso de formación reconfigura la información nueva con la experiencia, permitiéndole así integrar grandes cuerpos de conocimiento con sentido. De esa integración entre conocimiento con sentido y experiencia resulta el desarrollo de la competencia .

La formación por competencias implica el aprendizaje a través de la vida por procesos de apropiación y profundización de diferentes conceptos. El educando debe, de

acuerdo a sus intereses y profesión, aprender poco a poco diversos niveles de complejidad.

Resulta vital que se interioricen estos conceptos, toda vez que está claro que, en la actualidad, no es posible aprender toda la información que se dispone y la memorización no es la estrategia principal de la formación profesional. Otras habilidades resultan cruciales: capacidad para buscar información, para enjuiciarla críticamente, para aplicarla en la solución de problemas, entre otras posibles y de allí que más recientemente se comience a utilizar el término de Competencia que por supuesto considera a la capacidad dentro de su concepción .

3.1.2. Las Competencias en los Escenarios Formativos y Laborales.

Cuando se busca los orígenes de la palabra competir Torrado (2000) opina que se encuentra que surge en el siglo XV, con el significado de “pelear con” y genera un grupo de palabras afines como competencia, competidor y competitivo en la época del Renacimiento. En este contexto, la competencia representa la lucha antagónica entre partes involucradas en la producción y ventas de mercancías, siendo posible distinguir dos momentos: el primero, relacionado con el conflicto entre productores privados de mercancía, interesados en lograr las condiciones más ventajosas de producción y venta; el segundo, la lucha entre los capitalistas o sus agrupaciones, dentro del capitalismo propiamente dicho, por obtener ganancias máximas.

En consecuencia Cocca (2003) considera que *“La competencia se haya indisolublemente unida a la anarquía y al carácter espontáneo de la producción mercantil, basada en la propiedad privada, y constituye una ley económica de esta. Actúa como una fuerza coercitiva externa, que obliga a los productores privados de mercancías a elevar la productividad del trabajo en sus empresas, a ampliar la producción. Conduce a que la gran producción desplace a la pequeña, a que los pequeños productores de mercancías se vayan diferenciando de tal modo, que en su mayoría aplastante se arruinan y terminan convirtiéndose en proletarios, fundamentalmente a partir del siglo XIX, mientras que una minoría insignificante se enriquece y se hace capitalista”*(p.76)

O sea, la concentración y centralización de la producción y el capital están indisolublemente ligadas a la competencia. En este sentido, en la época del capitalismo premonopolista, cuando imperaba la libre competencia entre empresas dispersas y relativamente pequeñas, que producían mercancías para venderlas en un mercado desconocido, es posible identificar la competencia intrarramal (lucha entre capitalistas

de una misma rama) y la competencia interramal (lucha de capitalistas de diferentes ramás de la economía).

Pero en estas definiciones no se agota el alcance de la categoría competencia, que llega a instituirse como enfoque de competencias, con las características que más adelante se comentan. A pesar de la polémica en torno al origen del enfoque de competencias, es bastante aceptado que surge a principios del siglo XX y que a partir de su segunda mitad, se extiende al ámbito internacional, llegando (en la última década) a ser identificado por Guach. (2004) como: *"...una nueva cultura educativa que favorece la obtención de mejores resultados en el desempeño, al enfrentar los constantes y vertiginosos cambios de necesidades y demandas de la transformación en las diferentes esferas sociales, como consecuencia del desarrollo científico tecnológico"*(p.108)

Así, buena parte de la literatura científica recoge que a finales de la década de los cincuenta del siglo XX, empieza a apreciarse un resurgir del término competencia, que tiene lugar en el campo de la ciencia psicológica y es rectorado, principalmente, por los teóricos de la Nueva Psicología Cognitiva. Noam Chomsky (1957) introduce el concepto de competencia lingüística para hacer referencia a un conocimiento formal y abstracto acerca de las reglas y principios que regulan el sistema lingüístico, atribuyéndole un carácter innato y universal.

Sobre el tema de competencias varios investigadores han aportado resultados teóricos y prácticos: Leonard y Utz (1979); Mertens (1996); Lessard y col., (1998); Daigle (19989; Irigoín y Vargas (2002); Hernández (2004), Vargas, (2004), así como otros en el ámbito internacional. En Cuba se destacan Roca (2001); Parra (2002); Forgas Brioso (2003); Castellanos (2003); González Maura (2004); Malagón (2004); Mayarí (2004); Corral (2004); D`Angelo (2005), entre otros.

Mertens (1996) y Cuesta (2001) realizan investigaciones que aportan la concepción empresarial del concepto competencia, además brindan una visión diferente desde los enfoques estructural y dinámico lo que permitió al autor arribar al aporte de los puntos de vista del concepto competencia laboral.

Irigoín y Vargas (2002) realizan un trabajo sobre las competencias laborales en el sector de la salud que brinda los sustentos de las concepciones modulares y las relaciona con especialidades vinculadas a dicho campo.

González (2002) ofrece un modelo didáctico para el desarrollo de la competencia didáctica para profesores en el contexto cubano, que le permitió al autor adquirir una noción más profunda del concepto competencia. Se asumieron los criterios referidos a

la vinculación capacidad – desempeño – calidad, además de apoyar el punto de vista psicológico de la competencia. También apoyó al investigador en el acercamiento a lo motivacional dentro del concepto que se asumió.

Más adelante, explica Vossio (2002), en la propia década del 70 y como consecuencia de los trabajos de Bloom, surge un movimiento llamado “Enseñanza basada en competencias”, que se fundamentaba en cinco principios:

1. Todo aprendizaje es individual.
2. El individuo, al igual que cualquier sistema, se orienta por las metas a lograr.
3. El proceso de aprendizaje es más fácil cuando el individuo sabe qué es exactamente lo que se espera de él.
4. El conocimiento preciso de los resultados también facilita el aprendizaje.
5. Es más probable que un alumno haga lo que se espera de él y lo que él mismo desea, si tiene la responsabilidad de las tareas de aprendizaje.

La aplicabilidad de estos principios a cualquier sistema de formación, pudo condicionar en alguna medida, el hecho de que a partir de entonces, el término competencia empezara a ser abordado desde diferentes campos, esferas sociales (trabajo y educación), disciplinas y ciencias, lo cual se presenta como rasgo distintivo que marca el tránsito hacia una nueva etapa, caracterizada además por la diversidad del debate internacional en torno a la categoría. En ella un importante número de autores aceptan la formación basada en competencias como una alternativa a la altura de las demandas de la sociedad de la información, el conocimiento múltiple y el aprendizaje continuo, debido a la fuerte integración que plantea entre la escuela y el mundo del trabajo, la teoría y la práctica; y por ende, a la necesaria modernización y actualización de las ofertas formativas.

De todos estos conceptos y criterios se puede inferir que existen tres puntos de vista sobre el concepto de competencia:

Punto de vista empresarial. La competencia vista en el desempeño eficiente del trabajador.

Punto de vista psicológico. La competencia como una conformación psicológica compleja, que implica componentes motivacionales y afectivos del sujeto.

Punto de vista del diseño curricular. ¿Cómo formar un profesional con los conocimientos, procedimientos y actitudes requeridos para ocupar el espacio que le corresponde en la sociedad.? Es decir, la estructuración curricular y didáctica del sistema de conocimientos, habilidades, valores, aptitudes, actitudes, motivos que debe

poseer un individuo para ejecutar sus tareas y su labor con el mínimo de requisitos exigidos en el contexto laboral, desde la visión de la escuela.

Pero los tres puntos de vista unidos darán una visión más integral, una visión holística de esta definición tan compleja y tan controvertida.

Cejas y Pérez (2003) establecen las siguientes características generales de las Competencias:

- a. Es personal, es decir está presente en todos los seres humanos. Esta condición se observa inclusive en nuestro lenguaje cotidiano, cuando decimos que "aquella personal es muy competente", lo mismo ocurre con respecto a los objetivos, que aunque son muy útiles no son competentes".*
- b. La competencia siempre está requerida a un ámbito o un texto en el cual se materializa. En la medida en que el ámbito de referencia es más delimitado, es más fácil caracterizarlo, ejemplo, es más sencillo explicitar que sería un "conductor competente" que un "ciudadano competente".*
- c. La competencia representa potenciales que siempre son desarrolladas en contextos de relaciones disciplinares significativas.*
- d. Las competencias se realizan a través de las habilidades. Unas competencias pueden contener varias habilidades que funcionan como anclas para referirlas a los ámbitos en los cuales las competencias se realizan.*
- e. Están asociadas a una movilización de saberes. No son un "conocimiento acumulado", sino la vinculación de una acción, la capacidad de acudir a lo que se sabe para realizar lo que se desea.*
- f. Son patrones de articulación del conocimiento al servicio de la inteligencia. Pueden ser asociadas a los esquemas de acción, desde lo más sencillo hasta las formas más elaboradas de movilización del conocimiento.*
- g. Representar las potencialidades para la realización de intenciones referidas: articular los elementos del post-conocimiento, inteligencia, así como el conocimiento – táctico – conocimiento implícito" (p.47)*

Según Ravitsky (2002) las características de las competencias son:

- Es imposible medir la competencia, excepto en el puesto de trabajo.
- La formación inicial tiene una ambición más amplia que es de preparar el joven a enfrentar el futuro. Por eso, la formación inicial debe dar más conocimientos que lo necesario a corto plazo
- El concepto de competencia debe ser visto de una manera dinámica (capacidad a enfrentar nuevas situaciones de trabajo, a adaptarse, desarrollo de la autonomía).

El concepto de competencia otorga un significado de unidad e implica que los elementos del conocimiento tienen sentido sólo en función del conjunto. En efecto, aunque se pueden fragmentar sus componentes, éstos por separado no constituyen la competencia: ser competente implica el dominio de la totalidad de elementos y no sólo de alguna(s) de las partes. Un rasgo esencial de las competencias es la relación entre teoría y práctica es decir, si los conocimientos teóricos se abordan en función de las condiciones concretas del trabajo y si se pueden identificar como situaciones originales.

3.1.3 Clasificación de las competencias.

Forgas (2003 b) considera que existen diversas formas de clasificar las competencias y plantea que se deben clasificar en:

1) Básicas, genéricas y específicas (CONOCER (2001); Mertens (1997)

Competencias básicas: describen los comportamientos elementales que deberán mostrar los trabajadores, y que están asociados a conocimientos de índole formativa.

Competencias genéricas: describen los comportamientos asociados con desempeños comunes a diversas ocupaciones y ramás de actividad productiva, como son la capacidad de trabajar en equipo, de planear, programar, negociar y entrenar, que son comunes a una gran cantidad de ocupaciones.

Competencias específicas: identifica comportamientos asociados a conocimientos de índole técnico, vinculados a un cierto lenguaje tecnológico y a una función productiva determinada.

2) Tejada (2004) lo hace a partir de:

Conceptual, técnica, humana

1. Competencia conceptual (analizar, comprender, actuar de manera sistemática), integrando el saber (conocimientos)
2. Competencia técnica (métodos, procesos, procedimientos, técnicas de una especialidad), integrando el saber-hacer (procedimientos, destrezas, habilidades).
3. Competencia humana (en las relaciones intra e interpersonales), integrando el saber ser y saber estar (actitudes, valores y normás).

3) Profundizando en la temática (Tejada (2004) referenciado a Bunk las divide en:

Técnica, metodológica, social, participativa.

"Posee competencia técnica aquel que domina como experto las tareas y contenidos de su ámbito de trabajo, y los conocimientos y destrezas necesarios para ello. Posee competencia metodológica aquel que sabe relacionar aplicando el procedimiento

adecuado a las tareas encomendadas y a las irregularidades que se presenten, que encuentra de forma independiente vías de solución y transfiere adecuadamente las experiencias adquiridas a otros problemas de trabajo. Posee competencia social aquel que sabe colaborar con otras personas de forma comunicativa y constructiva, y muestra un comportamiento orientado al grupo y un entendimiento interpersonal. Posee competencia participativa aquel que sabe participar en la organización de su puesto de trabajo y también de su entorno de trabajo, es capaz de organizar y decidir, y está dispuesto a aceptar responsabilidades"(p.136)

Otra clasificación de competencia las divide en:

Cognitivas y las actitudinales son: Competencias del Aprendizaje y sirven para valorar la solución de problemas ante el aprendizaje rutinario, exhibiendo capacidad en todos los contextos y momentos.

Metodológicas: Trasciende el área ocupacional específica y nos habla de desenvolvimiento activo en contextos más amplios en vista a resolver problemas complejos.

Humanas: Se refiere a rasgos de personalidad que constituyen a partir de una actitud preactiva, en procesos de aprendizajes que prosiguen a lo largo de toda la vida.

Sociales: Siempre se orientan hacia la transversalidad porque intrínsecamente no están restringidas a sólo un contexto de desempeño específico.

Rodríguez (2003) opina que en los enfoques educativos contemporáneos saltan a la vista varios modelos para su estimulación, según estudios publicados por la UNESCO en 2003. Uno de los más relevantes es sin dudas, el modelo de competencias claves, el cual hace énfasis en el uso de conceptos teóricos en las tareas. En el estudio presentado sobre este modelo se mencionan algunos parámetros importantes a tener en cuenta, son ellos: la creatividad, la cooperación, el análisis y la evaluación entre otros.

Para este caso, estas competencias fueron ya determinadas mediante un proceso investigativo riguroso y a las vez fueron también identificados los indicadores o acciones necesarias que contribuyen a su fortalecimiento o mejora. Sin que sea una receta dogmática se exponen a continuación como una contribución a que se puedan utilizar estas indicaciones y así obtener los éxitos en estos estudios; siempre debe tener presente que la gestión del conocimiento y por supuesto del aprendizaje va desde: saber, hacer, saber hacer, saber ser.

3. 2 Formación por Competencias en la Educador Superior.

La educación basada en competencias surgió en ambos lados de la frontera entre los Estados Unidos de América y Canadá; durante la década de los 70's, como respuesta a la crisis económica cuyos efectos en la educación afectaron sensiblemente a todos los países. Para resolver este conflicto, se buscó identificar las capacidades que se necesitan desarrollar para ser un "buen profesor" de educación obligatoria (preescolar, primaria y secundaria). Al mismo tiempo, el mundo enfrentó, en esa década, un incremento considerable en la demanda de educación media superior, ocasionado por la dinámica de la población (la mayoría de los demandantes tenía entre 15 y 25 años de edad). Uno de los rasgos de la crisis era que los adolescentes terminaban la educación obligatoria (secundaria o bachillerato, según el país) sin contar con una calificación para el trabajo, toda vez que ni siquiera habían logrado desarrollar la habilidad esencial de aprender a aprender, sin dejar de reconocer que no todos tenían acceso a la educación superior.

Por ello, en forma paralela al desarrollo de las competencias para enseñar, durante los años 80's se diseñó una manera innovadora de preparar a los jóvenes para el trabajo que garantizaba la calidad de la formación. Los países industrializados invirtieron grandes sumas de dinero en este proyecto, con la participación decidida del gobierno y de la industria (y, en el caso de Australia, de los sindicatos), en parte para responder a la necesidad de reconvertir su economía (del sector industrial al de servicios), lo que dio como resultado el modelo de capacitación basada en competencias. Los pioneros fueron Alemania, Australia, Canadá, los Estados Unidos de América, Francia, Inglaterra, Italia, Nueva Zelanda y Japón.

Al inicio de la década de los 80, Québec llevó a cabo una profunda reforma de la formación profesional, cuyas bases principales serían las siguientes: mejorar el acceso a los servicios de formación profesional y técnica; armonizar los programas de formación de los diferentes organismos o instituciones independientemente del ministerio responsable; acentuar la colaboración y los vínculos formales con los actores socioeconómicos tanto en el ámbito local, como regional y central.

El objetivo principal de esta reforma era conformar una mano de obra altamente calificada, así como revalorizar la formación profesional y acabar con la deserción que afectaba a ese sector educativo.

Si bien el modelo por competencias se utiliza más en la formación profesional, es decir, en la preparación para el trabajo que se imparte en la educación media superior y

superior, en el caso de Canadá, la Provincia de Québec trabajó más en el sistema de formación profesional por competencias, además de impulsar una reforma a partir de la educación basada en competencias en todos los niveles del sistema formal, desde el preescolar hasta la licenciatura.

Estas naciones habían avanzado de manera considerable en el desarrollo de un sistema de formación profesional por competencias que, en la mayoría de los casos, es independiente del sistema educativo formal y que se extendió a todo el mundo (principalmente a los países en vías de desarrollo), con fondos del Banco Mundial y del Banco Interamericano de Desarrollo.

La integración de la Unión Europea (UE) trajo consigo el rasgo distintivo de la formación profesional, que la caracteriza en estos primeros años del siglo XXI: competencias polivalentes, transferibles, certificadas y, en consecuencia, reconocidas entre los países integrantes de la UE. Por ejemplo, en España el enfoque por competencias ha tenido un gran impulso, como parte de su reforma educativa. Así mismo, la formación de bloques económicos y los acuerdos de libre comercio signados han sido un fuerte detonador de este enfoque.

Desde el punto de vista ocupacional competencia se entiende como el desempeño real en que el trabajador muestra dominio en una determinada tarea cuyo resultado es un producto o servicio valioso para el empleador o consumidor.

Es muy interesante y ajustada a lo que se analiza, la siguiente definición de Gallard y Jacinto (1995) y que a la vez es muy explícita y que contiene lo esencial en este asunto. *"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"*(p.76) .

Para Irigoín y Vargas (2003) la formación basada en competencias puede ser entendida como un proceso abierto y flexible de desarrollo de competencias laborales que, con base en las competencias identificadas, ofrece diseños curriculares, procesos pedagógicos, materiales didácticos y actividades y prácticas laborales a fin de desarrollar en los participantes, capacidades para integrarse en la sociedad como ciudadanos y trabajadores.

Se puede concebir a la Formación Profesional Basada en Competencias como un programa en el que los resultados esperados (competencias) y los objetivos de aprendizaje (indicadores y evaluación) son especificados anticipadamente por escrito. Además, cada uno de estos componentes está visiblemente vinculado con un proceso de enseñanza.

Es necesario, entonces, definir que se entiende por formación por competencias:

La formación por competencias es una manera de estructurar el proceso educativo, que contribuye a proporcionar conocimientos, habilidades, hábitos, valores, actitudes, motivos, donde el individuo alcance un desarrollo del pensamiento y formaciones más amplias y profundas que traen como resultado un desempeño efectivo de su labor

Irigoín y Vargas (2003) consideran que "*La formación por competencias laborales puede ser entendida como un proceso abierto y flexible de desarrollo de competencias laborales que, con base en las competencias identificadas, ofrece diseños curriculares, procesos de enseñanza - aprendizajes, materiales didácticos y actividades y prácticas laborales a fin de desarrollar en los participantes, capacidades para integrarse en la sociedad como ciudadanos y trabajadores*" (p.67).

La formación por competencias es una manera de estructurar el proceso de educación técnica y profesional, que contribuye a proporcionar conocimientos, habilidades, hábitos, valores, actitudes, motivos, componentes metacognitivos y cualidades de la personalidad donde el individuo alcance un desarrollo del pensamiento y formaciones psicológicas más amplias y profundas que traen como resultado un desempeño efectivo de su labor y que queda organizado en un diseño curricular por competencias laborales.

Más reciente, Tejada y Navío (2006) hablan de un enfoque de gestión de los recursos humanos en el aspecto de la dirección por competencias y las definen como el conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinadas, coordinadas e integradas en lo que el individuo ha de saber hacer y saber estar para el ejercicio de la profesión. El dominio de estos saberes le hace capaz de actuar con eficiencia en situaciones profesionales.

Estas exigencias y condiciones referente a las competencias profesionales en los mercados laborales han motivado la necesidad de reconceptualizar los procesos formativos que llevan a cabo las universidades para formar graduados mejores preparados de acuerdo a las nuevas exigencias del desarrollo tecnológico, de las necesidades sociales y de la necesidad de formarse para "aprender a aprender" que debe hacerlo durante toda su vida. Por esto la universidad necesita formar competencias y formar por competencia.

Las perspectivas para el siglo XXI incluyen, además del uso intensivo de las tecnologías de la información y de las comunicaciones, la necesidad de recuperar el carácter social de la educación; es decir, el principio de que se aprende con los demás, de los demás y para los demás. Otro de los cambios más importantes de esta etapa es

el enfoque por competencias. Este modelo educativo y de capacitación que ha venido acompañando, desde sus orígenes, a la civilización occidental, tuvo su momento más brillante en los talleres de la Edad Media. En aquella época ya representaba una alternativa de formación para los jóvenes, la mayoría, que no tenían acceso a la universidad surgida en los siglos XII - XIII.

Desde su refundación, en la transición entre los siglos XVIII XIX, ha persistido la necesidad de reflexionar sobre la universidad y ahora, en los albores del presente siglo, la pregunta por resolver es en qué medida la educación superior, como industria del conocimiento (productora y reproductora del conocimiento), responde a las necesidades de la sociedad y de la economía. Sobre todo si, como lo muestran las estadísticas, se produjeron más libros científicos en el siglo pasado que en los trescientos años anteriores, lo que nos lleva a pensar que el siglo XX representa la era de la ciencia y la tecnología.

Por ello, en los últimos años, la educación y la capacitación basadas en competencias (CBET, por sus siglas en inglés) cobraron un auge inusitado en todo el mundo, particularmente en los países que ofrecen a los jóvenes (portadores de futuro) una formación profesional pertinente, eficaz y eficiente, con el fin de responder a los cambios en la organización del trabajo provocados por la internacionalización de la economía, la formación de bloques económicos y la concertación de acuerdos de libre comercio, así como por el avance tecnológico del siglo pasado, aunados al desarrollo acelerado de las tecnologías de la información y de las comunicaciones.

3.2.1 La Formación por Competencias en la Educación Superior en Cuba.

La educación superior cubana, con sus organismos y centros formadores desde las últimas décadas del pasado siglo ha estado desarrollando una serie de estudios e investigaciones relacionadas primeramente con las competencias profesionales necesarias para el desempeño laboral con éxito, que han conducido al nuevo diseño y rediseño de los planes de estudio y de los puestos de trabajo en función de lograr un graduado cada vez más competente.

Uno de los estudios más completos y profundo fue el realizado por el Centro de Estudio para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES) de la Universidad de la Habana y la Dirección de Formación del Profesional del MES, junto con otros organismos como el Ministerio del Trabajo y la Seguridad Social, el ministerio de Economía y Planificación y otros de la Administración Central de Estado, que presentaron sus resultados en Marzo del 2003, con el título Análisis del Desarrollo

Laboral de los Graduados Universitarios de 1996 al 2000 y en sus aspectos más esenciales señala:

“...desde mediados de la década de los 80, se asume la tarea por parte del MES y el CEPES, de sistematizar el análisis del desarrollo laboral de los jóvenes profesionales en Cuba, con el fin de conocer los principales avances y problemas, e identificar las principales direcciones de desarrollo que pueden contribuir a elevar la incidencia de este importante sector en la satisfacción de las exigencias que nuestro desarrollo demanda. Con este motivo se han realizado 4 estudios los cuales abarcaron las graduaciones del 1981 al 2000” (p.2).

El estudio actual (Graduados de 1996-2000) se fundamentó en los antecedentes, las experiencias sistematizadas en la realización de los proyectos anteriores y en el análisis teórico realizado.

Se utilizaron diversas fuentes y técnicas, que posibilitó considerar las diferentes ópticas en este proceso, entre las que se encuentran:

- Consulta a documentos y estudios (del MES, MTSS, MEP, etc) sobre distintas temáticas significativas para la investigación.
- Estudio monográfico sobre las Competencias Profesionales como elemento central de las exigencias del mundo laboral actual.
- Entrevistas a las Direcciones Centrales de 25 Organismos y Organizaciones de la Administración Central del Estado, MINBAS, SIME, MINAZ, MINAGRI, MICONS, MITRANS, MINJUS, MINCULT, MINIL, MINAL, MIC, MIP, MINSAP, MINTUR, ICRT, MFP, MEP, BNC, y OPP. Además fueron entrevistadas la CTC, UJC, FEU, ANEC, y UNAI.
- Entrevistas a directivos y profesionales de experiencia en 97 empresas seleccionadas por los CES de cada territorio.
- Consulta a 37 expertos (profesores de experiencia, funcionarios del MES, y OACE seleccionados, Grupo Nacional de Perfeccionamiento Empresarial, MTSS, entre otros).
- Cuestionarios a graduados y sus jefes inmediatos: 1512, 5,3 % de los graduados del curso diurno de 96-00 (28,569) y 957 jefes para un 63 % de los graduados consultados, con una adecuada distribución proporcional por CES, año de graduación, grupos de carreras y sectores de ubicación.

Como se argumentó anteriormente, por su alcance y trascendencia constituye una de las referencias más actuales en lo referente a la formación de profesionales en Cuba y

su estudio es obligado siempre que se pretenda abordar esta temática, por que como se puede observar seguidamente su estudio contempla la formación de competencias profesionales dentro del proceso docente.

Reencuentra que los investigados consideraron la demanda de contar con el desarrollo de un conjunto de competencias profesionales básicas en los graduados, como un elemento de especial significación para el desarrollo actual y prospectivo de nuestro mundo laboral.

Según el documento anterior del MES y CEPES (2003) las diversas fuentes consultadas plantearon, como sugerencias para la formación, la necesidad de:

- *Estimular la creatividad e iniciativa en los estudiantes a partir de métodos activos de enseñanza entre otros.*
- *Incorporar en los planes de estudio de todas las carreras el conocimiento y manejo de técnicas de dirección y de trabajo en equipo así como fomentar una proyección interdisciplinaria en los estudiantes.*
- *Dotar a los estudiantes de herramientas que les permitan una mejor organización y control, tanto de su propio trabajo como el de otros, en su labor profesional.*
- *Elevar el nivel de cultura económica relacionada a su actividad profesional en especialidades no económicas.*
- *Incluir en los programas de estudio el conocimiento de temás de carácter general que consolidan su formación y proyección futura tales como: habilidades directivas, calidad, negociación, gestión del conocimiento, estadística, marketing, economía, política, comercio exterior.*
- *Incrementar el manejo del idioma inglés (traducción, escritura de resúmenes)*
- *Aumentar el uso de la computación en algunas carreras.*
- *Dedicar mayor atención y brindar importancia a problemas en el uso de la lengua materna (redacción, dicción, caligrafía, ortografía).*
- *Fortalecer las capacidades para el autoaprendizaje continuo, lo que se evidencia en la insuficiente preparación para la búsqueda y uso de la información actualizada.*
- *Fortalecer el dominio de conocimientos de metodología y práctica de la investigación científica, especialmente el procesamiento de información bibliográfica, el trabajo interdisciplinario, la elaboración de ponencias, artículos, informes y su divulgación.*

- *Fortalecer el trabajo científico estudiantil y que éste ocupe el lugar que le corresponde”*(p.2,3).

Otros trabajos dentro de los que se destaca el de Becerra (2002) que se pronuncia por lograr que los egresados tengan competencias que le permitan ser flexibles; capaces de contribuir a la innovación y a ser creativos; aptos para hacer frente a las incertidumbres, interesados en el aprendizaje durante toda la vida, preparados para trabajar en equipos, polifacéticos con capacidades genéricas que atraviesen diferentes disciplinas y proporcionen conocimientos que constituyan la base de diversas capacidades profesionales, haciendo referencia a una serie de cualidades y habilidades como son: expresarse correctamente, persuadir, propiciar ambientes laborales de colaboración y participación, liderar grupos humanos, socializar resultados, etc.

Fuentes (2003) considera la competencia profesional como una configuración psicológica compleja construida individualmente por el sujeto en condiciones de interacción social, que integra en una estructura y funcionamiento formaciones psicológicas motivacionales, cognitivas y recursos personológicos que se manifiestan en la calidad de la actuación profesional y en un desempeño profesional responsable y eficiente. En este mismo contexto se presentan las concepciones de Castellanos (2003) que define las competencias como la categoría psicológica que integra determinados componentes figurativos procedimentales, actitudinales y personológicos en función de un desempeño eficiente en un contexto concreto de actuación.

En el campo de las Ciencias Pedagógicas, García y Fernández (2003) coinciden en que el conocimiento no es el único atributo de las competencias profesionales y su aplicación debe orientarse a satisfacer las necesidades de aprendizaje vinculadas a los problemas de la práctica.

Resultado de esta revisión se toma como referencia el criterio de Fuentes (2004) quien designa a las competencias profesionales como *“el sistema de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, motivos, aptitudes y capacidades que debe poseer el individuo para el desempeño satisfactorio de su actividad laboral comprometido con el proyecto social cubano por lo que deben ser integradoras, y formar al profesional para la vida y no para el desempeño de un puesto de trabajo”* (p.15).

Incorporar el concepto de competencias al proceso de formación de los profesionales es, según Fuentes (2004), aceptar que el resultado va a estar expresado en las cualidades concretas del egresado, no como efecto de un proceso docente tradicional, sino de un proceso donde se acrecienten las capacidades humanas mediante el desarrollo integrado de las dimensiones del proceso de formación del profesional, a

través de la búsqueda, la indagación, la innovación, la creación de propuestas originales y novedosas, la contribución al desarrollo de la rama del saber de que se trate y el uso efectivo de métodos científicos para brindar solución a los problemas de la investigación por lo que propone los conceptos de competencias indagativas, argumentativas e innovativas vinculadas a la construcción de nuevos conocimientos.

La aplicación de una competencia se manifiesta como una ejecución eficiente y en consecuencia, la formación por competencias, implica poner de relieve el compromiso y la voluntad del sujeto con lo que realiza, su flexibilidad ante los cambios y transferencias y su trascendencia a los actuales niveles de desarrollo. En este aspecto Fuentes (2003) establece que *“la formación de competencias es un proceso constructivo, socializado, que sólo es posible en un espacio interdisciplinar, partiendo de una concepción participativa y no directiva del proceso, con el convencimiento de que el contenido es socialmente construido e históricamente desarrollado y, por ende, sus resultados, son competencias indispensables en el profesional que se alcanzan mediante un proceso en el que se trabaja, de manera interrelacionada los núcleos de conocimientos, las habilidades generalizadas y los valores profesionales y sociales, donde lo interdisciplinario se manifiesta en lo académico, lo investigativo y lo laboral”* (p.56).

En su artículo Modelo curricular en base a competencias profesionales Fuentes (2003) se refiere a las competencias como la capacidad total de un sujeto para realizar tareas que exigen activar una serie de recursos que se manifiestan en su comportamiento ante la solución de situaciones profesionales, sociales y personales, y propone un modelo en el que las competencias profesionales constituyan el eje curricular apropiado para el diseño de los programas académicos. Este modelo parte del supuesto de que si el proceso de formación del profesional se diseña a partir de las competencias profesionales se puede tomar en consideración desde un programa académico, el saber, el hacer y el ser del egresado en situaciones profesionales y dar solución a las insuficiencias que se presentan en el desempeño profesional de éste egresado.

Más recientemente, en la Universidad Pedagógica “ Enrique José Varona” de Ciudad de la Habana existe un Proyecto de investigación ramal de las Ciencias Pedagógicas enfocado a la formación de capacidades y a la estimulación de estrategias cognitivas desarrolladoras que ha dado como resultado la defensa de forma exitosa de más de 7 Tesis Doctorales y de 15 Tesis de Maestrias que abordan la formación y desarrollo de competencias. La Universidad Tecnológica “ José Antonio Echevarría” de La Ciudad de

la Habana, realiza también estudios sobre esta temática pero enfocado más bien a la calidad, es decir a obtener un producto, que en este caso son los recursos humanos competentes coordinado por el Dr. Cuesta Santos.

En la Universidad de Ciego de Ávila de conjunto con la Universidad de Granada de España, en la última década se han defendido con éxitos tesis doctorales que han investigado la temática como es el caso de Hernández (2005) relacionadas con la formación de competencias profesionales en los estudiantes de la Carrera de ingeniería Agrícola; Callejas, (2008) lo hace desde la concepción del diseño curricular por competencias para el modelo del profesional en esa carrera y Alonso (2008) la realizó sobre una Estrategia Metodológica para la estimulación de la competencia cognoscitiva del estudiantado de 4to año de Ingeniería Informática de la UNICA, por lo que ya se han obtenido resultados y se tiene alguna experiencia en este sentido.

También, en correspondencia con estas líneas de trabajo priorizadas aquí enumeradas, se están adelantando un grupo de trabajos investigativos, que estudian la formación de competencias en los entornos docentes que pueden ser analizando el desarrollo de competencias profesionales, de las competencias genéricas, de las competencia claves, de las competencias particulares, etc.; según sean los objetivos y han sido desarrollados por el Ministerio de Salud en lo referente a los estudios de las Ciencias Médicas, de las Universidades Pedagógicas en lo referente a la formación de Docentes y el Ministerio de Educación Superior en lo relativo a sus carreras y a la educación posgraduada.

3.3. Necesidad de la Formación de Competencias en el Modelo de la Educación a Distancia en la Universidad de Ciego de Ávila.

En correspondencia con el contexto actual que ha evidenciado en diferentes momentos del proceso, dificultades con el proceso formativo en esta modalidad de estudio en especial por su baja eficiencia, identificándose como el principal componente a transformar al estudiantado. Para esto se considera perfeccionar el proceso docente mediante la implementación de una estrategia metodológica a desarrollarse mediante el trabajo metodológico y la superación profesional del profesorado y el estudiantado según corresponda y de esta forma se adquieran las competencias claves más necesarias para realizar un aprendizaje con éxito por dicho estudiantado.

En esta estrategia, el papel del profesor sigue siendo fundamental, pero ahora como diseñador de los ámbitos y experiencias de aprendizaje para los alumnos. Los profesores estudian, diseñan y aplican los mejores métodos y se comprometen con el

éxito de cada estudiante, proponiendo diversas maneras para promover el desarrollo integral del estudiante.

En el proceso por competencias se busca enriquecer un ser, sustentado en un saber y un hacer. Por tanto, coloca a los estudiantes en situación de independencia transformadora al hacer, donde desarrollen y usen destrezas mentales y operativas pero en función de obtener un resultado.

Naturalmente, el profesorado como guía y mediador del proceso conduce al estudiantado a centrar estas 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

Estas propuestas no pueden verse como algo sobrepuesto o externo a los contenidos de las asignaturas que se explican, sino que deben fluir de forma interrelacionada como parte intrínseca de la esencia misma de las ideas desarrolladas por los docentes

La autovaloración de los graduados resulto ser más crítica, reflejando mayor cantidad de insuficiencias, tales como: consideran insuficientes su independencia y destreza. En cuanto a sus capacidades, se consideran con problemas para comunicarse de forma oral o escrita, en la transmisión de los contenidos asociados a su actividad profesional y para la solución de problemas, su habilidad para fundamentar sus opiniones profesional y para el trabajo independiente.

El actual modelo de formación de la educación a distancia en estas carreras no permite precisar todos los componentes del Modelo del Profesional, con una visión holística e integral, que modele un proceso docente capaz de formar ese profesional versátil, creativo y competente al que se aspira. Ello implica la necesidad de concebir la estrategia metodológica que logre un desempeño más adecuado en tales condiciones. Por otra parte en el proceso de formación actual no se precisan las competencias claves que deben lograr el estudiantado para desarrollar su autogestión del aprendizajes con éxitos y así lograr su culminación de estudios, siendo un egresado más capaz y que pueda desarrollarse adecuadamente en los campos de acción de su carrera independientemente de la modalidad de estudios por la que resulte graduado. En resumen se aspira a que sea un profesional competente. En los apartados siguientes se exponen una de las concepciones más actuales y novedosas sobre la formación por competencias que tiene sus escenarios en Europa y en América Latina y sirven del principal soporte teórico para el desarrollo de este trabajo investigativo, se hace referencia al Espacio europeo de educación superior y al Proyecto Tuning.

3.4 Espacio europeo de educación superior.

La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior es un proceso que se inicia con la Declaración de La Sorbona (1998) y que se consolida y amplía con la Declaración de Bolonia (1999), en las que los ministros europeos de educación instan a los estados miembros de la Unión Europea a la creación de una Europa basada en el conocimiento. Para las universidades representa una fuente de oportunidades, pero también de considerables desafíos. Estas funcionan en un entorno cada vez más globalizado, en constante evolución, marcado por una creciente competencia para atraer y conservar a los más cualificados y por la aparición de nuevas necesidades, a las que están obligadas a responder. Sin embargo, las universidades europeas generalmente tienen menos atractivo y medios financieros que las de otros países desarrollados, concretamente las de los Estados Unidos. Se plantea la cuestión de su capacidad para competir con las mejores universidades del mundo y garantizar un nivel de excelencia duradero.

La creación de un Espacio europeo del aprendizaje permanente ayudará a aumentar el nivel de competitividad, permitiendo además, un reconocimiento más fácil de las titulaciones y asegurando una formación óptima de los estudiantes y su integración en un mercado laboral unificado y sin fronteras.

La Unión Europea (UE), que inició sus actividades con enfoque estrictamente económico, ha propiciado la convergencia en distintos ámbitos que incluyen, entre otros, aspectos jurídicos, sociales y educativos. En educación se ha impulsado un movimiento importante encaminado al desarrollo de un Espacio Europeo de Educación Superior que permitirá un reconocimiento más fácil de las titulaciones y asegurará una formación óptima de los estudiantes y su integración en un mercado laboral unificado y sin fronteras.

Aproximadamente diez años después, de iniciado el Programa ERASMUS, se comienza una nueva dimensión en el panorama educativo europeo con las declaraciones de la Sorbona, Bologna y Praga.

En 1998, con la Declaración de la Sorbona, se propone desde algunos países europeos (Francia, Alemania, Italia y Reino Unido) la necesidad de promoverla convergencia entre los sistemas nacionales de educación superior. En 1999, los Ministros de Educación de 29 países, miembros de la UE y de próxima adhesión, refrendaron con su firma la Declaración de Bologna donde se incide en la importancia de un desarrollo armónico de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) antes del 2010.

Desde 1998, con la Declaración de la Sorbona, en Europa se ha iniciado un proceso

para promover la convergencia entre los sistemas nacionales de educación superior. Los Ministerios de cada país miembro de la unión han refrendado, con la firma de la Declaración de Bologna (Bologna, 1999) 1999, la importancia de un desarrollo armónico de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) antes del 2010.

El proceso de Bologna ha tenido un variado pero señalado impacto sobre los sistemas de enseñanza superior de los países europeos. El más inmediato y visible ha sido la reforma curricular, en cada país, para alcanzar la homologación de créditos y ciclos acordada; la adopción de formas de aseguramiento de calidad académica, y de sistema de evaluación externa y acreditación son también impactos generales perceptibles

Más de trescientas Instituciones Europeas de Enseñanza Superior con sus principales organismos representativos se reunieron en Salamanca (Salamanca, 2001) los días 29 y 30 de marzo 2001, con el fin de preparar su aportación a la Conferencia de Ministros responsables de Enseñanza Superior de los países firmantes de la Declaración de Bolonia que tendrá lugar en Praga. En dicha Convención se consideró que la calidad es la condición para dotar al Espacio Europeo de la Enseñanza Superior de confianza, pertinencia, movilidad, compatibilidad y atractivo.

Transcurridos dos años de la Declaración de Bolonia los Ministros Europeos en funciones de educación superior, representando a 32 signatarios, se reunieron en Praga (Praga, 2001) para estudiar el desarrollo alcanzado y para establecer direcciones y prioridades del proceso para los años venideros. Analizaron que los objetivos establecidos en la Declaración de Bolonia han sido ampliamente aceptados y utilizados como base para el desarrollo de la educación superior por la mayoría de los firmantes así como también por universidades y otras instituciones de educación superior.

Los Ministros reafirmaron que los esfuerzos para promover la movilidad deben continuar para posibilitar a los estudiantes, profesores, investigadores y personal administrativo. Los Ministros afirmaron que la construcción del Espacio Europeo de Educación superior (EEES) es una condición para mejorar el atractivo y la competitividad de las instituciones de educación superior en Europa.

Posteriormente en el Comunicado de Praga (2001) se introducen algunas líneas adicionales:

- El aprendizaje a lo largo de la vida como elemento esencial para alcanzar una mayor competitividad europea, para mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida de los ciudadanos.
- El rol activo de las universidades, de las instituciones de educación superior y de los estudiantes en el desarrollo del proceso de convergencia.
- La promoción del atractivo del Espacio Europeo de Educación Superior mediante el desarrollo de sistemas de garantía de la calidad y de mecanismos de certificación y de acreditación.

La Cumbre de Jefes de Estado celebrada en Barcelona en marzo de 2002 supuso un hito importante en el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior porque entre las conclusiones de la Presidencia del Consejo Europeo figura expresamente la de crear las condiciones prácticas necesarias para garantizar la movilidad en los ámbitos de la educación, la investigación y la innovación, así como reducir los obstáculos normativos y administrativos para el reconocimiento profesional. El propio Parlamento Europeo, en mayo de 2002, ha expresado su apoyo incondicional a la creación de este espacio educativo común, destacando su importancia y demandando el apoyo a las diferentes instituciones y países.

El comunicado de Berlín en 2003, mantiene y refuerza los objetivos de reuniones anteriores, intensifica los mecanismos para el aseguramiento de la calidad, establece de forma clara y contundente las conexiones entre el Espacio Europeo de Educación Superior y el Espacio Europeo de Investigación definiéndolos como los dos pilares básicos para construir la sociedad del conocimiento y da la bienvenida a otros países del mundo que tengan iguales pretenciones como los latinoamericanos .

En la actualidad la Comunidad Europea promueve la cooperación entre universidades con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza en beneficio de los estudiantes y de los centros de enseñanza superior, y considera la movilidad de los estudiantes como un elemento esencial de esta cooperación. El reconocimiento de los estudios y los títulos constituye una condición previa para la creación de un espacio europeo abierto en materia de educación y formación, en el que los estudiantes y los profesores puedan desplazarse sin obstáculos. Con este fin se desarrolló el Sistema europeo de transferencia de créditos (ECTS, en sus siglas en inglés), en forma de proyecto piloto en el marco del programa Erasmus, con el objetivo de facilitar el reconocimiento académico de los estudios cursados en el extranjero.

En Europa, para dar cumplimiento a los anteriores principios, todas las actuaciones se han encaminado hacia la creación de una Europa del Conocimiento, que manteniendo

su pluralidad como principal riqueza pueda facilitar la movilidad de profesionales en la UE (Unión Europea) convirtiéndose incluso en un atractivo para estudiantes de otros continentes. Se ha creado un espacio Europeo de la Educación Superior con el fin de asegurar una formación óptima de los estudiantes y su integración en un mercado laboral unificado y sin fronteras, definiéndose sus líneas de actuación a través de una serie de factores y circunstancias materializadas en sus rasgos más esenciales en el proyecto Sócrates-Erasmus titulado “Tuning Educational Structures in Europe”.

3.5 El Proyecto Tuning para América Latina.

La Conferencia Mundial sobre La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción; realizada en la sede de la UNESCO en París del 5 al 9 de octubre del 1998 consideró que la UNESCO deberá promover una mejor coordinación entre las organizaciones intergubernamentales, supranacionales y no gubernamentales, los organismos y las fundaciones que patrocinan los programas y proyectos existentes de cooperación internacional en materia de educación superior. Además deberán tomarse iniciativas de coordinación en el contexto de las prioridades nacionales. Así se podrían mancomunar y compartir los recursos, evitar la duplicación de tareas y mejorar la identificación de los proyectos, aumentar el efecto de la acción y garantizar mejor su validez gracias a acuerdos y revisiones colectivos. Las instituciones y los donantes públicos y privados deberán apoyar los programas encaminados a la rápida transferencia de conocimientos, a sustentar el desarrollo institucional y a crear centros de excelencia en todos los campos del saber, en particular para la educación para la paz, la resolución de conflictos, los derechos humanos y la democracia.

El Informe Delors especifica que “...en los albores del nuevo siglo, se observan una demanda de educación superior sin precedentes, acompañada de una gran diversificación de la misma, y una mayor toma de conciencia de la importancia fundamental que este tipo de educación reviste para el desarrollo sociocultural y económico. La educación superior se enfrenta en todas partes a desafíos y dificultades relativos a la financiación, la igualdad de condiciones de acceso a los estudios y en el transcurso de los mismos, una mejor capacitación del personal, la formación basada en las competencias, la mejora y conservación de la calidad de la enseñanza, la investigación y los servicios, la pertinencia de los planes de estudios, las posibilidades de empleo de los diplomados, el establecimiento de acuerdos de cooperación eficaces

y la igualdad de acceso a los beneficios que reporta la cooperación internacional. La educación superior debe hacer frente a la vez a los retos que suponen las nuevas oportunidades que abren las tecnologías, que mejoran la manera de producir, organizar, difundir y controlar el saber y de acceder al mismo. Deberá garantizarse un acceso equitativo a estas tecnologías en todos los niveles de los sistemas de enseñanza” (p.8).

Pero además de facilitar las formalidades de homologación, el proyecto Tunning mira más lejos porque en realidad podría interpretarse como una reforma de la Educación Superior ante la globalización y lo que se ha venido llamando Sociedad del Conocimiento y la Información ya que busca la calidad analizando lo que puede aportar la internacionalización creciente y tratando de profundizar en los impactos más positivos de esta tendencia.

El término competencia surge del proyecto europeo “Tunning Educational Structures in Europe” como término que representa los nuevos objetivos de la educación y sirven de base para la discusión de los nuevos planes de estudio que se cursarán en el denominado Espacio Europeo de Educación Superior. Este proyecto considera un modelo de aprendizaje basado en competencias profesionales y centradas en el estudiante.

Como se indicó anteriormente, la educación ha de centrarse en la adquisición de competencias por parte del alumno por lo que el papel fundamental del profesor debe ser entonces el de ayudar al estudiante en el proceso de adquisición de éstas. Resulta muy importante destacar que 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. Bajo, Maldonado, Moreno, Moya y Tudela (2003) coinciden en que por tanto, el eje fundamental del planteamiento educativo común a toda la Unión Europea, pone el énfasis en una educación centrada en el aprendizaje con preferencia a una educación centrada en la enseñanza.

Este proyecto se comienza a desarrollar en el 2000 coincidiendo con el denominado proceso de Bolonia, su punto de partida fue la recogida de información actualizada acerca de la situación educativa a nivel europeo. Esta información fue luego analizada y comentada por varios grupos de expertos en las siete áreas temáticas. A esto siguió un nuevo análisis y un acuerdo de un grupo más amplio de expertos en los diferentes campos. Estos equipos estuvieron constituidos por integrantes de los países de la

Unión Europea y de la Asociación Europea de Libre Comercio (EFTA). El trabajo de esos equipos, validado por redes europeas, seleccionadas con cada una de las áreas temáticas, es lo que proporciona comprensión, contexto y conclusiones que pueden ser válidas a nivel europeo.

Las cuatro líneas de enfoque acodadas son:

- La determinación de las Competencias genéricas
- la identificación de las Competencias específicas de las áreas temáticas (habilidades, conocimientos y contenido),
- La fundamentación del papel del ECTS como sistema de transferencia y acumulación de créditos
- Considerar los enfoques de aprendizaje, enseñanza y evaluación en relación con la garantía y control de calidad.

Según Bajos y otros (2003) *“para la determinación de las Competencias genéricas que son competencias compartidas con cualquier titulación y que son considerados importantes por ciertos grupos sociales (en este caso, por los graduados y los empleadores). Hay ciertos atributos como la capacidad de aprender, la capacidad de análisis y síntesis, etc., que son comunes a todas o casi todas las titulaciones. En una sociedad en transformación donde las demandas se están reformulando constantemente, estas destrezas o competencias generales se vuelven muy importantes”* (p.8).

El Proyecto Tuning realizó dos tipos de cuestionarios. El primer cuestionario trató de identificar las llamadas competencias y destrezas genéricas y cómo eran valoradas, primero por graduados y empleadores y luego, en un segundo cuestionario (primera parte) por los académicos.

Con el fin de preparar el cuestionario para graduados y empleadores se llevaron a cabo alrededor de veinte estudios en el campo de las competencias y destrezas genéricas. Se elaboró una lista de 85 competencias y destrezas diferentes que fueron consideradas pertinentes por compañías privadas e instituciones de educación superior de las que fueron seleccionadas 30 competencias genéricas y luego se clasificaron en tres grupos: instrumentales, interpersonales y sistémicas.

Más tarde Bajo y otros (2003) realizan una clasificación de competencias que refieren estar basada sobre el carácter más o menos básico de las competencias y los aspectos instrumentales de las mismas y lo hacen en tres categorías: básicas, de intervención y específicas y las detallan de este modo:

“Competencias básicas son aquéllas que entran a formar parte como componente de otras competencias más complejas, y se subdividen en cognitivas (conocimiento básico y específico, análisis y síntesis, organizar y planificar, solución de problemas, toma de decisiones y capacidad de aprender) y motivacionales y valores (motivación de logro, iniciativa y espíritu emprendedor, compromiso ético ”(p.7).

Competencias de intervención son aquéllas en la que se combinan uno o varios componentes básicos y que se aplican sobre el medio físico o social o sobre el propio pensamiento, lo que permite una subclasificación en competencias de intervención cognitivas (aplicar conocimientos a la práctica, crítica y autocrítica.) de carácter social (habilidades interpersonales, trabajo en equipo.) y cultural (apreciar la diversidad, trabajo intercultural) ”(p.18).

Las competencias específicas hacen referencia a la habilidad para realizar tareas concretas y suelen tener un carácter instrumental (conocimiento de una segunda lengua, habilidades en el manejo del ordenador...). En este caso se crea cierta confusión terminológica ya que se trata de competencias genéricas, es decir, comunes para todos, a pesar de su carácter específico, pues las tareas concretas a las que se refiere no están ligadas a perfiles socio-profesionales concretos”(p.32).

En sucesivas reuniones del Espacio Europeo de Educación Superior se ha valorado el desarrollo y alcance de este proyecto es así que en el año 2003 se escribe un informe sobre la Fase I del Proyecto Tuning 2001-2002 donde se concluye que el mismo ha expresado claramente que la única forma fiable de comparar los programas de estudio que ofrecen las instituciones de educación superior es estudiar cuidadosamente los resultados del aprendizaje y las competencias. Al definir los resultados del aprendizaje apropiados, se pueden establecer patrones en lo que respecta al nivel requerido de contenido y el conocimiento teórico y/o experimental relacionado con cada área de estudio, a las destrezas académicas y de cada área temática y a las competencias genéricas. Con la excepción de las últimas, las competencias difieren de disciplina a disciplina.

Para elaborar programas más transparentes y comparables a nivel europeo, es necesario desarrollar resultados del aprendizaje y competencias para cada titulación reconocida. Esos resultados del aprendizaje deben ser capaces de ser identificados y evaluados en el programa que opta a dicha titulación..

Se enfatiza que es responsabilidad del profesorado la definición de los resultados del aprendizaje/competencias. Sólo los especialistas del mismo campo serán capaces de formular resultados del aprendizaje convenientes, por supuesto también se puede

consultar a otras personas interesadas y con conocimientos en el tema dentro en la sociedad.

En la IV Reunión de Seguimiento del Espacio Común de Enseñanza Superior de la Unión Europea, América Latina y el Caribe (UEALC) en Córdoba - España- en Octubre de 2002, los representantes de América Latina que participaban del encuentro, propusieron pensar en un proyecto similar con América Latina. La Universidad de Deusto fue la designada para 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, y así fue presentado por Universidades Europeas y Latinoamericanas a la Comisión Europea en Octubre del 2003 en la conferencia que se celebra en Berlín el proyecto Tuning América Latina, que se continúa desarrollando actualmente.

En el citado proyecto Tuning América Latina están presentes 18 países y más de 62 universidades latinoamericanas y del Caribe, entre ellos Cuba y constituye un espacio de reflexión de actores comprometidos con la Educación Superior que a través de la búsqueda de consensos avanzan en el desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles de forma articulada en toda América Latina.

Tuning para América Latina es una idea intercontinental, un proyecto independiente, impulsado y coordinado por Universidades Europeas y Latinoamericanas .Por lo tanto la idea de búsqueda de consensos es la misma, lo que cambian son los actores y la impronta de cada realidad regional. Se busca con similar criterio, comparar y compatibilizar las Estructuras Educativas de América Latina iniciando un debate para identificar e intercambiar información y mejorar la colaboración entre las instituciones de Educación Superior para desarrollar la calidad, efectividad y transparencia.

El proyecto Tuning América Latina, presenta diversas modificaciones con respecto al proyecto europeo debido a las diferencias del contexto social,cultural y económico. Los trabajos realizados hasta el momento han consensuado, tanto en el ámbito europeo como latinoamericano, un conjunto de competencias genéricas, y se han iniciado el desarrollo de competencias específicas de algunas titulacionespero no se logrado consensos sobre formación de estas competencias específicas y por tanto deben deducirse de la aplicación de competencias genéricas.

Estas competencias fueron identificadas en el marco del Proyecto Alfa Tuning América Latina (Tuning 2004) a propuesta de los Centros Nacionales Tuning para cualquier profesional universitario. Se tomaron los mismos cuestionarios, y procedimientos del

Proyecto Tuning Europa, a empleadores, graduados, en base a los resultados surgieron las 27 competencias genéricas aprobadas para la región.

En América Latina, siguiendo los planteamientos de Tünermann (2003), el mejoramiento de nuestra competitividad implica elevar la calidad de nuestros sistema educativos a través del conocimiento, la tecnología, el manejo de información y las destrezas con lo que podremos formar la “inteligencia científica” de nuestros países. Es la universidad en los países en desarrollo la columna vertebral de los sistema científico-tecnológicos de la nación, ya que en ellas se concentra la mayor parte de la actividad científica y de los investigadores del país, lo que hace evidente el papel estratégico que tienen sus universidades en cuanto a las tareas de investigación y la promoción del conocimiento científico y tecnológico.

Es así que el término competencias es el que en general se ha aceptado en los escenarios educativos de nivel superior cubano como representante de las aspiraciones a las que se debe enfrentar los actores de este tipo de enseñanza y es por ello que diversos autores establecen una formación de la educación superior basada en competencias (Mertens (1997); Clavijo y Fuentes (2001); Dirección de Formación de Profesionales, (2003) y coinciden en plantear retos a los currículos universitarios, frente a la situación contemporánea

Entre estos retos se evidencia la necesidad de concebir los programas educativos con cambios en sus estrategias pedagógicas, en sus enfoques curriculares y en el papel tradicional asignado a docente y alumno, 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. En otras palabras se hace necesario enseñar a aprender a aprender al estudiantado, enseñar a pensar y a potenciar su aprendizaje autorregulado.

Para este trabajo que tiene como finalidad la identificación de las competencias que pueden considerarse como claves para darle cumplimiento a lo argumentado en el párrafo anterior, se toman como base las 27 competencias genéricas consideradas para los Estudios Superiores en América Latina que son las que sustentan todo el procedimiento investigativo llevado a cabo en el mismo.

II. PARTE EMPÍRICA.

Capítulo IV: Diseño Metodológico.

4.1 - Problema, muestra y diseño de la investigación.

4.1.1 - Área problemática.

El actual siglo se caracteriza por cambios acelerados en todas las esferas de la vida humana, lo cual ubica al conocimiento como factor determinante para el desarrollo de las naciones y plantea grandes retos a la educación, que debe garantizar la formación en correspondencia con las demandas de este mundo globalizado.

En nuestros días se habla de “sociedad del conocimiento” y de “aprendizajes continuos”, con lo cual se pretende caracterizar la educación durante toda la vida y la importancia de aprender a aprender. En estos marcos se comprende la educación como un proceso a lo largo de toda la vida, que supone la adquisición de competencias para actualizarse constantemente y resolver los problemas profesionales de su radio de acción. .

Este estudio se realiza tomando como base la preocupación por mejorar la calidad y la eficacia de la educación a distancia en las carreras perfil humanístico de Estudios Socioculturales y Derecho que son las de esta modalidad de estudio en la Universidad de Ciego de Ávila.

Es importante destacar que en el momento de elaborar el diseño de una investigación tiene que estar presente la metodología de la investigación, entendida como un modelo teórico, un conocimiento general del proceso de investigación científica, de su estructura, de sus elementos y de sus métodos. La metodología de la investigación brinda al investigador conceptos, principios y leyes que permiten orientar el estudio de su objeto de investigación de un modo eficiente y para obtener conocimientos científicos.

El conocimiento científico se basa en:

- Observación sistemática de la realidad.
- Análisis de propiedades y características.

- Elaboración de hipótesis y su comprobación.
- Organización sistemática de conocimientos.
- Utiliza métodos y medios especiales de conocimiento.
- Brinda respuesta a algo no conocido.

De este modo, en el camino del conocimiento, lleno de contradicciones y en espiral ascendente, el investigador, orientado conscientemente por el método científico, transita por tres grandes momentos cruciales:

- parte de la praxis, de los problemas de una realidad o contexto educativo singular, llevando a cabo la búsqueda intencionada de aquella información significativa y necesaria para su comprensión y transformación.
- reflexiona acerca de esa praxis, partiendo de los datos obtenidos y de sus referentes teóricos, proceso este que no constituye un mero ejercicio de abstracción, sino al decir de Castellanos (2006), "*...un ir y venir entre nuestra práctica - realidad y nuestro pensamiento, entre la práctica y la teoría, entre el hacer y el pensar*" (p.28).
- regresa a la praxis educativa, no sólo como punto de referencia obligado para la comprobación de la veracidad del conocimiento alcanzado, sino con la finalidad de intervenir activamente, cambiando el curso de las problemáticas que condicionaron la necesidad de la investigación. Este momento metodológico no representa el retorno al mismo punto de partida, ya que la acción sobre la realidad comienza a producirse desde el inicio del proceso y en todo su transcurso.

Las razones anteriormente expuestas y el hecho de considerar esta investigación como un primer paso para acercarnos a conocer de manera más clara y profunda las situaciones de aprendizaje que poseen estos estudiantes, nos ha llevado a decantarnos finalmente por el planteamiento del trabajo bajo la lógica de los métodos experimentales, por ser la que consideramos más coherente a la perspectiva metodológica que estamos defendiendo, y en consecuencia empleamos la metodología experimental para la recogida de los datos

En estos momentos del análisis es necesario precisar las diferencias conceptuales entre el método científico y los métodos de investigación y resulta muy adecuado la referencia que en este sentido realizan Colás y Buendía (1992) cuando precisan que el método científico es una referencia básica, abstracta y general que integra una buena cantidad de posibles actuaciones, por su parte los métodos son las especificaciones, es decir, las diferentes formas en las que "*puede o debe plasmarse en cada caso esa noción general que llamamos método de la ciencia*"(p.61).

Dentro de la metodología experimental se encuentra el experimento pedagógico que utiliza para obtener el conocimiento sobre regularidades y nuevos hechos pedagógicos; este método con el transcurso del tiempo, ha ido adquiriendo un uso mayor; se considera que en las ciencias sociales actuales es uno de los métodos fundamentales de investigación.

El experimento es un tipo de método en el cual hay un control estricto de las variables, y se espera que, gracias a los cambios que voluntariamente introduce el experimentador, se produce una transformación del fenómeno o hecho que se estudia, lo que quiere decir que el investigador interviene de modo directo en el experimento, en el fenómeno o hecho que se estudia.

Para resolver los problemas en el trabajo educacional es necesario basarse en investigaciones científicas concretas, en las que este método ocupa un lugar importante. Por ejemplo, al organizar el sistema de trabajo docente metodológico de los profesores, no basta con lo que empíricamente encuentran importante los pedagogos de experiencia, sino que es necesario organizar un sistema de experimentos pedagógicos que resuelva este problema y gracias a la cual se obtiene:

1. La separación, el aislamiento del fenómeno estudiado de la influencia de otros semejantes, no esenciales y que ocultan su esencia, así como estudiarlo en forma pura;
2. Reproducir las veces necesarias el curso del proceso en condiciones fijadas y sometidas a control;
3. Modificar planificadamente, variar, combinar diferentes condiciones con el fin de obtener el resultado buscado.

La perspectiva metodológica que se asume es integradora y tiene las siguientes características:

1. La finalidad del experimento, que viene dado por la obtención de un conocimiento científico, partiendo de un problema previamente establecido.
2. El objeto de la experimentación, esto es, aquello sobre lo cual se aplica o lleva a cabo el experimento en cuestión.
3. El medio o las condiciones dentro de las cuales se ha situado el objeto. Aquí juega un papel de primer orden la creación de circunstancias de aislamiento que garanticen la pureza de todo el proceso y sus resultados. En la investigación social resulta prácticamente imposible crear este aislamiento, aunque se dispone de

controles que permiten el cumplimiento de este propósito en el máximo grado posible.

4. Los medios experimentales, constituyen los instrumentos, dispositivos, etcétera que el investigador utiliza para la realización del experimento.

5. La acción sobre el objeto experimental es la aplicación del estímulo con vistas a observar y medir el posible efecto resultante. No siempre el experimentador puede manipular o aplicar el estímulo, sino, que en ocasiones está obligado a actuar una vez que el estímulo ha incidido mediante un proceso natural, no provocado.

La importancia del uso de metodología experimental en las investigaciones pedagógicas está dado porque es uno de los métodos empíricos más importantes para estas investigaciones, a pesar de existir otros modelos también utilizados como éxitos, como son la metodología cualitativa y el modelo socio crítico; toda vez que permite conocer los nexos genéticos, es decir, las relaciones causa-efecto del objeto, proceso o fenómeno que se estudia, lo que hace posible explicar y predecir su ulterior comportamiento. Los resultados del experimento influyen en la teoría, ya sea precisándola, actuando como estímulo para su modificación, desarrollo, o creación de nuevas.

4.2 - Descripción del centro y la población.

La isla de Cuba está dividida en 14 provincias y tres regiones geográficas, encontrándose la provincia de Ciego de Ávila en la parte central de dicha isla. Sus principales actividades económicas son la agricultura y el turismo. Es por ello que dada la necesidad del país de incrementar el número de graduados universitarios de perfil agrícola que surge el Instituto Superior Agrícola de Ciego de Ávila (ISACA), en el año 1979.

Dado los cambios que ha sufrido la Educación Superior en el mundo entero, Cuba no queda fuera de estos cambios y da un vuelco al perfil de cada centro de Educación Superior convirtiéndolos en universidades, surgiendo así, la Universidad de Ciego de Ávila que en este momento cuenta con varias carreras de estudio en diferentes modalidades (Cursos presenciales que son los llamados diurnos y los no presenciales que incluyen los Cursos para trabajadores, los de Continuidad de Estudios y los Estudios a Distancias).

En la Universidad de Ciego de Ávila actualmente se ofertan en las diferentes modalidades de estudio, carreras como Licenciatura en Contabilidad y Finanzas, Ingeniero Informático, Licenciatura en Derecho, Licenciatura en Turismo, Licenciatura en Estudios

Socioculturales, Ingeniero Agrónomo, Ingeniero en Mecanización de la Producción Agropecuaria, etc. Estos estudiantes todos poseen titulaciones equivalentes al nivel medio – superior, pues son estudiantes egresados de los preuniversitarios, institutos tecnológicos o escuelas de superación de adultos (Facultad), además poseen características y condiciones diferentes en la forma de realizar los estudios pero si los exámenes de admisión a los estudios son los mismos.

4.2.1 Descripción de la Muestra.

La población objeto de estudio, está conformada por profesores, estudiantes y egresados de las carreras de Licenciatura en Estudios Socioculturales y Derecho de la modalidad de estudio de la Educación a Distancia en este centro. Siguiendo los criterios de Gotes y Compte (1999) se realizó la selección de forma aleatoria donde cada miembro de la población tuvo la posibilidad de ser elegido y evaluándose en cada caso los elementos que se considera relevantes.

4.2.2 Composición de la muestra.

TABLA 1: COMPOSICIÓN DE LA MUESTRA.

Carreras	Docentes			Graduados			Estudiantes		
	Poblac.	Muestra	%	Poblac.	Muestra	%	Poblac.	Muestra	%
Derecho	18	12	67	149	41	27,5	138	31	22,4
E.Sociocult.	13	8	62	72	31	43,1	65	20	30,7
Totales	31	20	65	221	72	32,5	203	51	25,1

Criterios de selección.

Para la selección de los docentes.

- Haber participado como docentes de estas carreras en esta modalidad de estudios.
- Haber sido tribunal de ejercicios de culminación de estudios en esta modalidad.
- Poseer más de 2 años de experiencias como docentes.

Para los estudiantes.

- Ser matricula responsable en esta modalidad de estudios.
- Tener más de año de haber matriculado.
- Tener éxitos o fracasos en sus estudios según sea el caso.

Para los graduados.

- Haber vencido el currículo de asignaturas por esta modalidad de estudios.
- Haber realizado examen estatal.

4. 2.3 Breve caracterización de la Muestra.

En el caso de los profesores se incluyeron inicialmente el 100% de los mismos que pertenecían a los departamentos éstas carreras, pero posteriormente por diferentes situaciones como: pasar a otro departamento u otras funciones, viajes al exterior, permanecer fuera del centro por un tiempo prolongado se fue reduciendo hasta quedar conformada por 20 de ellos lo que representa el 65% de la población que son los productores de datos en realidad.

Al realizar el análisis de los expedientes labores de estos profesores en el Departamento de Recursos Humanos de la Universidad se encontró lo siguiente:

Por categorías docentes se distribuyen así:

TABLA 2: DISTRIBUCION POR CATEGORIAS DOCENTES.

Departamento	P. Titular	P. Auxiliar	P. Asistente.	P Instructor
Derecho	-	1	5	6
Est. Sociocult.	1	2	3	2

Cuando se analiza la composición por categorías científicas se tiene:

TABLA 3: DISTRIBUCION POR CATEGORIAS CIENTIFICAS.

Departamento	Masteres	Doctores
Derecho	3	-
Est. Sociocult.	3	1

Referente a los años de experiencia en la labor docente

TABLA 4: DISTRIBUCION POR AÑOS DE EXPERIENCIAS.

Departamento	Menos de 5	De 5 a 10	De 10 a 15	Mas de 15
Derecho	7	5	-	-
Est. Sociocult.	3	2	3	-

Como se observa en todas las tablas, la proporción de docentes con las categorías principales o científicas y los años de experiencias no es satisfactoria; siendo en el caso de la carrera de Derecho mucho más baja, lo que se debe a que es una Facultad de muy reciente creación y su profesorado, a pesar de tener experiencia en este campo, no se habían dedicado a la labor docente totalmente.

Para el caso de poder caracterizar la muestra correspondiente al estudiantado se tiene que en los estudios iniciales se tomó una muestra mucho mayor debido a las particularidades de la formación por esta modalidad y así ocurrió; pues fueron abandonando sus estudios por diferentes motivos y quedó reducida a un total de 51

que son los participan en la aplicación de los instrumentos investigativos y los datos se tomaron de su expediente docente que se encuentra en el Departamento de Educación a Distancia de esta universidad. Se caracteriza de las siguientes formas:

Por Fuentes de Ingreso a la Educación Superior, se distribuyen así:

TABLA 5: DISTRIBUCION POR FUENTES DE INGRESO.

Estudiantes de:	Preunivers.	E. Pilitécnic.	Fac. Obrera	Otras
Derecho	14	5	6	6
Est. Sociocult.	11	2	3	4

Otra característica posible a analizar es la edad y en este sentido se tiene:

TABLA 6: DISTRIBUCION POR AÑOS DE EDAD.

Estudiantes de:	Menos de 25	De 25 a 30	De 30 a 35	Mas de 35
Derecho	5	11	11	4
Est. Sociocult.	5	9	5	1

En el caso del estudiantado en ambas carrera predomina haber ingresado provenientes de los Institutos preuniversitarios con alrededor del 50 % por esta vía y en el caso e la edad predominan las personas adultas con más del 65 % de ellos comprendidos entre los 25 y 35 años de edad, lo resulta una edad adecuada para estos estudios.

Para el caso de los Graduados se invitó a una muestra mayor que correspondía a más de 100, pero sólo se pudo aplicar los instrumentos investigativos a 72 de ellos, lo que generalmente se realizó aprovechando las actividades de graduación de su curso. El análisis se hizo a partir de su Expediente de Graduado que se encuentra en los archivos de la Secretaria General y los más significativos fueron:

Por Fuentes de Ingreso a la educación Superior, se distribuyen así:

TABLA 7: DISTRIBUCION POR FUENTES DE INGRESO

Estudiantes de:	Preunivers.	E. Pilitécnic.	Fac. Obrera	Otras
Derecho	21	10	7	3
Est. Sociocult.	17	3	4	7

También en este caso es posible a analizar la edad que poseen al graduarse y se tienen los siguientes datos:

TABLA 8: DISTRIBUCION POR AÑOS DE EDAD AL GRADUARSE.

Estudiantes de:	Menos de 25	De 25 a 30	De 30 a 35	Mas de 35
Derecho	-	13	17	11
Est. Sociocult.	1	6	15	9

Otra característica posible a considerar es el tiempo empleado para vencer sus estudios y graduarse; en este sentido se obtuvo:

Años empleados para Graduarse.

TABLA 9: DISTRIBUCION POR ANOS EMPLEADOS PARA GRADUARSE.

Estudiantes de:	Menos de 3.	De 3 a 5	De 5 a 7	Más de7
Derecho	-	8	21	12
Est. Sociocult.	1	8	18	4

En este caso se tiene que la mayor fuente de ingreso continúa siendo los graduados de preuniversitarios y es significativamente bajo los que lo hacen proveniente de las Facultades Obreras- Campesinas, que son centros creados para estos fines, es decir para alcanzar el nivel medio superior ya desde su actividad laboral y en estos casos no ha ocurrido así. Las mayores cifras alcanzan la culminación de los estudios después de los 30 años, concentrándose la mayor cantidad entre los 30 a 35 años, lo que se considera adecuado para esta modalidad de estudio.

Referente al tiempo que emplean para culminar sus estudios, se tiene que en realidad la flexibilidad que se establece para estos estudios no fue lograda para el caso de poder avanzar a un mayor ritmo de aprendizaje, pues una cifra mayor del 80% tuvo que emplear más de 5 años, aunque en la Carrera de Estudios Socioculturales se aprecia un mayor avance y la utilización en un menor tiempo para graduarse.

4.3 - Diseño Metodológico.

Desde el punto de vista etimológico, el término método significa el camino, la vía o el modo para aproximarse a una meta. En este sentido, muchas formas de actuación del ser humano revelan un cierto proceder con método, acepción que se emplea con frecuencia en el lenguaje cotidiano para hacer referencia a las personas capaces de obrar y expresarse de forma ordenada, resolver una tarea con escrupulosidad y organización, etc. Sin embargo, en el discurso y la práctica de la ciencia, el concepto de método se viste de connotaciones especiales, dadas por las exigencias que

garantizan la consecuente calidad y legitimidad del conocimiento producido mediante la investigación metódica.

Aunque hay autores que tienden a comprender el método en un sentido estrecho, como ejecución ordenada de un conjunto de pasos y prescripciones que suelen devenir recetarios formales, existe en la actualidad un consenso amplio en cuanto a la necesidad de un enfoque totalizador, entendiéndosele como una estrategia global de enfrentamiento al conocimiento científico del mundo. Obsérvese que resulta aquí muy significativo el empleo del concepto de estrategia, ya que ofrece precisamente, una visión holística del proceso investigativo, desarrollado alrededor del método como pauta flexible y amplia que cada investigador adapta en función de su campo de estudio particular y de otras variables contextuales y coyunturales.

La opción elegida fue realizar una indagación profunda y no tan extensiva para poder particularizar de forma pormenorizada en los contextos que ocurren los hechos y contar con las experiencias y vivencias de los propios implicados, así en este trabajo de forma sistemática y en ascenso se ha ido sistematizado y profundizado en los elementos teóricos de los temas abordados, mediante el estudio y la revisión de la bibliografía actualizada de la temática.

El tema de la formación de profesionales y las competencias inherentes a ellos, ha sido muy estudiado en el ámbito internacional, fundamentalmente en lo que se refiere a la formación de aquellas competencias que aseguran el desempeño exitoso en una profesión una vez egresados y que tengan la posibilidad de continuar actualizándose y aprendiendo. Estos enfoques permiten evidenciar tres tendencias claramente definidas en relación con el trabajo escolar. La tercera de estas tendencias aglutina al modelo de competencias claves. Su fortaleza estriba en los procesos de reflexión-acción; reconoce el papel de la actividad práctica, la creatividad, los principios científicos y la dimensión social de la ciencia.

Según Pérez (2004) las características de la formación de profesionales en condiciones de la Educación a Distancia en la Universidad, de Ciego de Ávila, señalan dificultades que en la práctica no se han logrado resolver y que pueden ser enunciadas en las siguientes manifestaciones:

- 1 Los estudiantes no muestran habilidades para la comunicación oral y la argumentación de criterios.
- 2 Muchos estudiantes no utilizan el lenguaje técnico ni la terminología científica en las exposiciones orales y otras formas de evaluación referente a su Área del

Conocimiento.

- 3 Se evidencian limitaciones para gestionar su aprendizaje, hacer resúmenes, fichas de contenidos, utilizar la TIC y ofrecer recomendaciones.
- 4 En los exámenes aplicados se observa una tendencia a la reproducción de los conocimientos.
- 5 En las exposiciones y argumentaciones de los estudiantes no se aprecia el dominio profundo de la bibliografía básica y de consulta.
- 6 Baja eficiencia en esta modalidad de estudio.

Como resultado de este diagnóstico se puede enunciar como problema de esta investigación: **¿Cómo contribuir a la formación de competencias para mejorar su autogestión del aprendizaje en los estudiantes de las Carrera de Estudios Socioculturales y Derecho de la Educación a Distancia en la Universidad de Ciego de Ávila.?**

Objeto de Investigación: Proceso docente educativo en la Modalidad de la Educación a Distancia.

Cuando se analizan las posibles causas que originan el problema que genera la baja eficiencia de estos cursos, es evidente que no hay un trabajo encaminado a la formación de las competencias claves para que el estudiante gestione su aprendizaje; incidiendo por un lado la actuación del docente que no está preparado para la labor docente en esta modalidad de estudio y la falta de una planificación metodológica adecuada del trabajo que deben realizar para favorecer el éxito, los estudiantes no son preparados, ni están lo suficientemente motivados para estos estudios y por último los materiales docentes que deben soportar todo el proceso no siempre reúnen los requisitos didácticos y metodológicos que facilitan su utilización. A estas conclusiones se arribó haciendo la triangulación de las tres fuentes fundamentales que aportaron estos datos: las encuestas aplicadas a los docentes y estudiantado, la experiencia del autor por más de 30 años de la labor docente, muchos de ellos vinculados a esta actividad donde ha realizado observaciones del proceso docente con profundidad y la revisión de documentos. Estas causas pueden agruparse como sigue:

- 1 Los docentes insertados en esta modalidad de estudio muestran desconocimiento para enfrentar metodológicamente la formación de competencias para la gestión de aprendizaje por los estudiantes que forman.
- 2 Los estudiantes no están preparados, ni científica ni metodológicamente para

realizar con éxitos la gestión de su aprendizaje.

- 3 El trabajo metodológico que se realiza en estas Carreras no aborda a profundidad esta problemática, ni ha logrado la organización, sistematicidad y participación activa de los tutores y docentes que la modalidad de estudio requiere.
- 4 El modelo de formación del profesional es flexible, priorizando la independencia cognoscitiva del estudiante en contraposición al conocimiento pedagógico y metodológico de los profesores y tutores para la implementación del proceso docente educativo de esa forma.
- 5 Existen docentes y tutores que provienen de muy diversas formaciones profesionales y no tienen la preparación metodológica y de la especialidad que tributen a la formación de competencias que favorezcan la gestión de aprendizaje de los estudiantes.
- 6 El modelo está basado en la Clase Encuentro como forma fundamental de enseñanza y los profesores no están preparados metodológicamente para asumirla en función de la independencia cognoscitiva de los estudiantes.
- 7 Se aprecia falta de motivación por la carrera en un grupo de estudiantes, lo que incide en su aprovechamiento docente.

Estas consideraciones apunta hacia la necesidad de que se realice el perfeccionamiento del proceso docente educativo de esta modalidad de estudio, mediante un trabajo planificado, organizado y ejecutado por estas Carrera que se dirija a la formación de las competencias claves que posibiliten que los estudiantes sepan, sepan hacer, sepan ser y sepan estar y aprovechar todas las posibilidades que ofrece la misma, logrando una interrelación adecuada entre los profesores, los estudiantes y los materiales docentes. Para contribuir a solucionar las dificultades señaladas y resolver la problemática, se enuncia como **Objetivo de la investigación:**

Elaborar una estrategia metodológica que propicie el desarrollo de las competencias necesarias para la autogestión del aprendizaje por parte de los estudiantes de las Carreras de Estudios Socioculturales y Derecho en la modalidad de la Educación a Distancia en la UNICA, mediante la interacción entre las actividades de los docente, de los estudiantes y los materiales docentes involucrados, posibilitando un aprendizaje creativo, participativo e independiente en ellos.

La investigación se realiza dando cumplimiento a las siguientes tareas.

Primera Etapa: Etapa factoperceptual

1. Determinar los antecedentes contextuales e históricos de la Educación Superior y la Educación a Distancia en el mundo y en Cuba.
2. Sistematizar teóricamente los estudios sobre la formación y desarrollo de competencias en la Educación Superior particularizando en el modelo pedagógico de los estudios a distancia.
3. Diagnosticar el estado actual de la formación de competencias en el estudiantado de la modalidad de la educación a distancia de las carreras de Derecho y Estudios Socioculturales en la UNICA.
4. Determinar las principales insuficiencias que se manifiestan en el proceso docente educativo en las Carreras de Derecho y Estudios Socioculturales en la modalidad de la Educación a Distancia en la UNICA.

Segunda Etapa: De elaboración teórica.

5. Elaborar una Estrategia Metodológica que perfeccione el proceso docente educativo en las Carreras de Derecho y Estudios Socioculturales en la modalidad de la Educación a Distancia en la UNICA posibilitando el desarrollo de competencias claves para la gestión su aprendizaje por estos estudiantes.
6. Establecer las recomendaciones metodológicas necesarias para la implementación de la Propuesta Metodológica que posibilite el desarrollo de de las competencias claves para la gestión del aprendizaje con éxito en estos estudiantes

Tercera Etapa: Corroboración.

7. Corroboración por criterios de expertos de la Estrategia Metodológica, de los instrumentos propuestos y las recomendaciones metodológicas para su aplicación.
8. Comprobación parcial de los resultados obtenidos con la aplicación de la estrategia en un primer momento pre – experimental, para corroborar su efectividad.

El campo de esta investigación se identifica como el desarrollo de competencias para la autogestión del aprendizaje en la modalidad de la Educación a Distancia.

La formación de los profesionales mediante la modalidad de estudios de la Educación a Distancia en las carreras de Derecho y Estudios Socioculturales en la UNICA ha carecido de una visión para la formación de las competencias claves en los estudiantes para que gestionen su aprendizaje y se manifiesta en una contradicción que no ha sido resuelta en el proceso docente educativo y que en su manifestación más externa se refiere a la misión de la Universidad de responder al encargo social de formar profesionales útiles y competentes, de la que se deriva otra contradicción más profunda

entre la profesión que se estudia y la labor que se desempeña como trabajadores. Finalmente, una aproximación más interna posibilita declarar la contradicción entre las competencias que se deben adquirir en los diversos campos de acción y las esferas de actuación donde realmente laboran estos profesionales. Esta contradicción puede ser resuelta si se desarrollan las competencias claves para que una vez egresados continúen actualizándose permanentemente logrado el saber, saber hacer y el saber ser; elementos esenciales en la formación profesional a la luz del siglo actual.

Siguiendo lo planteado por Buendía y otros (1997) que las hipótesis son generalizaciones o suposiciones comprobables empíricamente, que se presentan como respuestas al problema de investigaciones es que se considera que esta contradicción puede solucionarse cumplimentando la siguiente **hipótesis**:

Si se elabora una Estrategia Metodológica que posibilite la interacción necesaria entre la actuación de los docentes, los estudiantes y los materiales docentes en función de un aprendizaje creativo, participativo e independiente, entonces se logrará la adecuada formación de las competencias para una autogestión del aprendizaje eficiente por el estudiantado de la modalidad de de la Educación a Distancia en las Carreras de Derecho y Estudios Socioculturales en la UNICA.

Variables:

Variable Independiente: Estrategia metodológica que posibilite la interacción necesaria entre la actuación de los docentes, los estudiantes y los materiales docentes en función de un aprendizaje creativo, participativo e independiente.

Variable Dependiente: formación de las competencias para una autogestión del aprendizaje eficiente.

Variable extraña: En los análisis antes descritos se ha puesto de manifiesto la existencia de diferentes formas de titulación para obtener el nivel de ingreso a estos estudios, así como también el hecho de que los estudiantes pueden pertenecer a diferentes grupos de edades, que pueden oscilar desde menos de 25 años hasta más de 35, también el espacio temporal transcurrido del diagnóstico a la aplicación de la estrategia. Estas situaciones pueden transformarse en determinado momento como variables extrañas; por lo que es necesario hacer su identificación para mantener su control estricto.

Para esta investigación se realiza la siguiente conceptualización y operacionalización de variables:

Estrategia Metodológica sustentada en el desarrollo de competencias para la autogestión del aprendizaje: Es la proyección para la transformación del proceso docente educativo de los estudios a distancias de las carreras de Derecho y Estudios Socioculturales en la UNICA, mediante un sistema de acciones para la formación de las competencias necesarias en el estudiantado, mediante la organización de las tareas de forma coordinadas y con determinado nivel de jerarquización para ser desarrolladas por los docentes y el estudiantado a través de la utilización de los materiales docentes y se logra la interacción necesaria para mejorar la eficiencia de esta modalidad de estudio con el propósito de transformar el estado actual comprobado al estado futuro proyectado, con el cumplimiento a las tareas enunciadas.

Competencias para la autogestión del aprendizaje: son los conocimientos, habilidades, capacidades, valores y sentimientos que deben desarrollarse por los estudiantes de la educación a distancias de las carreras de Derecho y Estudios Socioculturales en la UNICA para su autogestión del aprendizaje con éxito y que una vez egresados le permitan un desarrollo satisfactorio de su actividad laboral y gestionar una respuesta exitosa ante otros retos de la sociedad en que se encuentran inmersos. Se considera, según los resultados investigativos realizados, que un estudiante en la modalidad de estudios de la Educación a Distancia en estas carreras para tener éxito en su aprendizaje debe desarrollar las siguientes competencias fundamentalmente:

Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión.

Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente

Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas

Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.

Habilidades para el uso de las TIC.

Capacidad para organizar y planificar el tiempo.

Habilidad para trabajar de forma autónoma.

Seguidamente se presenta una tabla con las Dimensiones, Sub dimensiones y los Indicadores determinados.

TABLA 10: DIMENSIONES, SUBDIMENSIONES E INDICADORES.

Dimensión	Sub-dimensión	Indicadores
	Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión	Dominio
		Solidez
		Sistematicidad
		Flexibilidad
		Trasferibilidad
	Capacidad para aprender a actualizarse	Retroalimentación

Proceso de aprendizaje	permanentemente	Autogestión
		Desempeño investigativo
		Evaluación y corrección
	Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas	Identificar problemas
		Plantear problemas
		Solución productiva
		Solución creativa
		Comunicar resultados
	Habilidad para buscar, procesar y analizar información de fuentes diferentes	Indagación.
		Organización
Análisis		
Síntesis		
Contexto tecnológico e internacional	Habilidad en el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones.	Usar la Computadora
		Usar Bases de datos.
		Utilizar videos y otros materiales didácticos
Tareas interpersonales	Capacidad para organizar y planificar el tiempo	Independencia
		Racionalidad
		Establecer prioridades
		Autorregulación
	Habilidad para trabajar de forma autónoma	Autonomía
		Logicidad
		Flexibilidad
	Autoevaluación	

4.3.1 - Aproximación conceptual a las Competencias claves y sus indicadores determinados.

1. Conocimientos sobre el área de estudio y profesión: Conjunto de conocimientos, habilidades, hábitos e ideas que se tiene sobre las materias o ciencias que estudia o trabaja.

Según Bajos y Otros (2002), en el documento “Las Competencias en el Nuevo Paradigma Educativo para Europa” de la Universidad de Granada, España; estos conocimientos se pueden dividir en:

- Conocimiento general teórico, práctico y/o experimental relacionado con la disciplina:
 - Familiaridad con los fundamentos e historia de la disciplina.
 - Comunicar conocimiento básico de forma coherente.
 - Colocar nueva información en su contexto teórico/experimental.
 - Entender la estructura de la disciplina y sus conexiones con sub-disciplinas.
 - Comprender e implementar métodos de análisis crítico y desarrollo de teorías.
 - Implementar métodos y técnicas relacionados con la disciplina de forma precisa.
 - Comprender la calidad y la forma de verificar (observacional o experimentalmente) la investigación relacionada con la disciplina.

Por otra parte, habría otra serie de conocimientos más especializados que también se deben adquirir y que a continuación incluimos. Estos conocimientos están normalmente relacionados con el segundo ciclo.

- Conocimiento básico especializado

- Buena comprensión de nuevas teorías, interpretaciones, métodos y técnicas dentro de un campo especializado de la disciplina.
- Capacidad de seguir críticamente e interpretar nuevos desarrollos en teoría y práctica.
- Competencia suficiente en técnicas de investigación e interpretación de resultados.
- Desarrollo de competencias a nivel profesional.
- Mostrar originalidad y creatividad a nivel profesional.

Es necesario tener en cuenta el hecho de que en cada disciplina cada uno de esos elementos puede tener diferente peso.

Para el logro de esta competencia se determinaron los siguientes Indicadores:

Dominio: Está dado por la facilidad con que de forma independiente un sujeto ejecuta una acción y sus implicaciones en términos de reducción de esfuerzo y tiempo, incluyendo la posibilidad de ejecución de la acción, incluso transcurrido cierto tiempo.

Solidez: Representa la capacidad del sujeto de poder utilizar sus conocimientos en la práctica y penetrar en la esencia de los hechos, el logro de generalizaciones, el descubrimiento de leyes y regularidades, que ilustren que se centró en lo relevante e hizo abstracción de lo que no es significativo, ya sea en un campo específico del saber o en cualquier dominio del conocimiento.

Sistematicidad: Se refiere al nivel de organización y sistematización del conocimiento, que permite la relación de los nuevos y los viejos conocimientos para lo que es importante hacerlo de forma ordenada y siguiendo una lógica. Está dado por la posibilidad de identificar las operaciones esenciales de la acción, estableciendo la relación entre las diferentes actividades encaminadas al logro de un fin y desarrollarlas bajo estos principios de relación y ordenamiento.

Flexibilidad: Se refiere a la variedad de recursos y alternativas que el sujeto genera y/o emplea, ya sea al contemplar un hecho, fenómeno o proceso de su realidad profesional/ personal o al accionar sobre él, modificando el rumbo de su actividad intelectual o acciones en caso de ser preciso. La flexibilidad es atacar el problema desde nuevas perspectivas.

Trasferibilidad: La transferencia del conocimiento o de la habilidad adquirida es definida 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 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.

2. Capacidad para aprender a actualizarse permanentemente: Facultad para adquirir conocimientos sobre sus estudios y el trabajo a través de estudios o de su experiencia diaria. Lo que caracteriza la habilidad de aprender es la puesta en juego de una serie de habilidades metacognitivas. Estas habilidades necesitan de conocimiento metacognitivo y de procesos de control

Se identificaron estos indicadores:

Retroalimentación: Actividad en el proceso de comunicación mediante el cual, el emisor tiene información de cómo el receptor captó su mensaje y puede percibir la existencias de ruidos que interfieren el proceso comunicativo. En este caso se refiere al proceso mediante el cual el estudiante puede conocer cuales sus insuficiencias de conocimiento y va a procurar su actualización.

Autogestión: De manera sintética se refiere a las acciones de búsqueda y selección del conocimiento y a la identificación de las necesidades de aprendizaje que las condicionan. Debe construirse de forma activa lo que se aprende: seleccionar información, organizarla en estructuras que sean coherentes y conectarla con el conocimiento previo que ya existía en su memoria.

Desempeño investigativo: Investigar significa realizar una serie de operaciones que llevan a la delimitación de un problema o fenómeno para el que todavía no hay explicación y a la búsqueda y evaluación de explicaciones al mismo. Como la creatividad, la habilidad de investigación necesita de una serie de capacidades básicas más, como el análisis y la síntesis, la activación de conocimiento específico, capacidad de razonamiento inductivo y deductivo, pensamiento divergente, etc. Sin embargo, lo

que caracteriza la habilidad de investigación es la secuencia de procesos que el investigador ha de poner en marcha.

Evaluación y corrección: Habilidad de identificar la tarea que se ha de realizar, de comprobar el progreso que se realiza hacia la consecución del objetivo y de predecir el resultado que se obtendrá mediante la adecuada corrección del desempeño. En el proceso de enseñanza – aprendizaje es importante realizar la evaluación y corrección pertinente de las acciones que se realizan y del propio proceso de gestión, construcción y utilización de los conocimientos para que sea efectivo.

3. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas: Disposición y habilidad para enfrentarse y dar respuesta a una situación determinada, mediante la organización y/o aplicación de una estrategia o secuencia operativa (identificación del problema, diagnóstico, formulación de soluciones y evaluación) ya definida o no, para encontrar solución.

Para esta capacidad se han propuesto los indicadores que se explican a continuación:

Identificar problemas: Habilidad para captar problemas y sentir interés por su posible solución. Son las alternativas, las características, el criterio y el resultado óptimo (requiere análisis y conocimiento del problema) y atribuir la importancia de cada alternativa. La capacidad para identificar problemas es muy importante porque se debe tener presente que se conoce y qué es lo no conocido que es el problema en sí.

Plantear problemas: Es concebir los movimientos u operaciones que pueden aplicarse, proponer el método o procedimiento que permita llegar o acercarse a la meta y establecer como deben de ser realizadas las estrategias y la verificación de los resultados

Solución productiva: variedad de ideas y de opciones inusuales, no comunes, que el sujeto puede ofrecer y generar ante un hecho, situación, problema; por la posibilidad de elaborar soluciones, estrategias y productos novedosos. Los diferentes grados o niveles en los que se expresa la potencialidad para generar nuevos conocimientos están incluidos.

Solución creativa: Desde un punto de vista cognitivo, la creatividad implica una serie de procesos que llevan al descubrimiento de un problema y a la formulación e implementación de una solución innovadora y apropiada al mismo.

4. Habilidades para buscar, procesar y analizar información de fuentes diferentes:

Capacidad, inteligencia y disposición para recuperar y analizar información desde diferentes fuentes. Podemos entenderla 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.

Tiene los indicadores siguientes:

Indagación: La indagación 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. Debe conocer el estudiante 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.

Organización: Organizar es un proceso por el que diferentes componentes se ordenan de un modo preciso para conseguir una estructura determinada. Esta ordenación se hace atendiendo a las características de los componentes, de modo que aquellos que son semejantes (que sirven para lo mismo o que tienen la misma estructura) quedan agrupados. En este sentido, organizar no es sólo agrupar de cualquier forma.

Análisis: Análisis es el proceso que permite separar las cosas (ideas, sustancias, mecanismos, etc.) en sus componentes más elementales; es decir detectar las propiedades de las partes y las relaciones entre ellas.

Síntesis: la síntesis es el proceso opuesto al análisis, que lleva a la construcción de una nueva cosa a partir de distintos elementos. Esta construcción se puede realizar uniendo las partes, fusionándolas u organizándolas de diversas maneras.

Nivel de generalización: Está dado por la posibilidad de identificar las operaciones esenciales de la acción, diferenciándolas de las determinadas por las características del contexto de actuación y las demandas de desempeño

5. Habilidades en el uso de de las Tecnologías de la información y las

Comunicaciones: Capacidad, inteligencia y disposición para el desarrollo de actividades relacionadas con la Informática y las demás tecnologías de la información y las comunicaciones y su uso para el aprendizaje.

Se determinaron los siguientes indicadores:

Usar la Computadora:

Conocimiento práctico y básico de los sistemas operativos de frecuente uso.

Conocimiento práctico de un procesador de textos.

Usar Bases de datos:

Conocimiento práctico de bases de datos.

Conocimiento práctico de hojas de cálculo.

Conocimiento y uso de paquetes estadísticos.

Utilizar videos y otros materiales didácticos.

Habilidades básicas de consulta de la red informática.

Conocimiento para el uso de diferentes medios técnicos para facilitar el cumplimiento de las tareas indicadas por los docentes.

6. Capacidad de organizar y planificar el tiempo: Disposición y habilidad para crear las condiciones adecuadas de utilización del tiempo disponible para desarrollar las tareas con el máximo de eficiencia y eficacia.

Planificar consiste en imaginar una secuencia de actos con antelación y distribuirlos con la finalidad de alcanzar una meta. Para diseñar un plan se necesita ordenar las actividades en fases. Mientras que organizar es un proceso por el que diferentes componentes se ordenan de un modo preciso para conseguir una estructura determinada y es muy necesario entonces poder determinar con exactitud de que tiempo se dispone y como utilizarlo.

Es necesario para alcanzarla, fortalecer los siguientes indicadores:

Independencia: Posibilidad de cada sujeto de seguir una línea propia de pensamiento y modos de procesamientos autónomos. Está relacionado con los diferentes niveles de ayuda y con el tipo de orientación que cada sujeto necesita. Incluye la libertad de elección del tiempo a dedicar a cada actividad y el orden en que debe hacerlo.

Establecer prioridades: Posibilidad para identificar dentro de un conjunto de actividades o tareas aquellas más relevantes o importantes y dedicarle el tiempo necesario para su solución. Tomar la información más relevante y organizarla de manera que tenga coherencia.

Racionalidad: Se refiere a la necesidad de que la planificación y organización del tiempo se ejecute con un uso racional del mismo y de los recursos y se garantice el éxito esperado. Las actividades hay que realizarlas con economía de recursos y puntual en el tiempo determinado para el caso.

Autorregulación: Capacidad para poder regular de forma coherente sus acciones. Está dada por la estructuración de metas a largo y corto plazo, que tornan previsible el proceso mediante el cual se transita de una situación actual a una deseada, llegando incluso al establecimiento de planes de acción.

7. Habilidad para trabajar de forma autónoma: Capacidad para realizar una tarea de forma independiente, ejecutándola de principio a fin, sin necesidad de recibir ninguna ayuda o apoyo, sin embargo, esto no significa, que en ciertas etapas o tareas concretas

pueda ser asesorado, así como poder introducir modificaciones en el comportamiento para ajustarse rápidamente a situaciones nuevas.

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 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.

Se tienen estos indicadores:

Autonomía: La educación para el trabajo autónomo busca el grado de autosuficiencia necesario para que el estudiante pueda llevar a cabo sus tareas sin depender de forma indispensable tanto del profesor como de sus compañeros.

Logicidad: Es estructurar un proceso o una actividad con ordenamiento lógico, de acuerdo a su complejidad y el tiempo disponible. Al resolver un problema puede irse de lo simple a lo complejo, de lo conocido a lo desconocido y es importante porque para ser autónomo es necesario que su actividad se organice con la lógica correcta.

Originalidad: Variedad de ideas y de opciones inusuales, no comunes, que el sujeto puede ofrecer y generar ante un hecho, situación, problema; con la posibilidad de elaborar soluciones, estrategias y productos novedosos. Los diferentes grados o niveles en los que se expresa la potencialidad para generar nuevos conocimientos están incluidos.

Autoevaluación: Capacidad de una persona de poder realizar una autovaloración de su desempeño de forma objetiva y real, es muy necesaria porque permite corregir los errores y tomar el camino correcto, cumpliendo el objetivo propuesto.

4.4 Métodos, técnicas y procedimientos utilizados en el Diseño Experimental.

En estos momentos del diseño es muy importante considerar lo establecido por Colás y Buendía (1992) cuando señalan que *“los diseños son las condiciones en las que se va a realizar la comprobación de las hipótesis. Es el esqueleto del plan y debe ser elegido en correspondencia con problema e hipótesis”* (p. 109).

Por tanto es necesario considerar en estos momentos la metodología a seguirse. Este trabajo se enmarca dentro de los métodos experimentales, por ser la especificación del método científico el más indicado para la investigación educativa que se pretende realizar, por lo que se utiliza la metodología experimental para la recogida de los datos.

Un estudio profundo de la bibliografía disponible, nos permitió los argumentos necesarios para encuadrar este estudio en esta parte inicial, dentro de los estudios pre experimental y en específico su segunda variante de Diseño de pre prueba-post prueba con un solo grupo de control. Este estudio consiste en realizarle a un grupo un diagnóstico previo al estímulo o tratamiento experimental, después se le administra el tratamiento y finalmente se le aplica una estudio posterior al tratamiento.

Álvarez (2004) en su trabajo titulado el Método Experimental se refiere a que este diseño ofrece la ventaja que hay un punto de referencia inicial para ver qué nivel tenía el grupo en la(s) variable(s) dependiente(s) antes del estímulo. Es decir, hay un seguimiento del grupo. A pesar de lo anterior, muchos autores consideran que son diseños débiles en cuanto a la posibilidad de control y validez interna por lo que se recomiendan para cuando sea posible ensayar el experimento pudiéndose entonces – primero– ensayar el experimento mediante un diseño preexperimental (hacer una prueba piloto) y –después– llevar a cabo su experimento utilizando un diseño más confiable.

Acorde con lo apuntado por Campbell y Stanley (1982) en este diseño sí se realiza una comparación formal, la que está caracterizada por un deficiente control de la variable independiente y las variables contaminadoras, por lo que no trasciende los marcos de lo pre-experimental. No obstante, tiene bastante aplicabilidad en la Investigación Educativa, sobre todo cuando la variable independiente no puede ser manipulada por el investigador y por lo tanto el control es mínimo.

Así mismo Hernández y colaboradores (2003), consideran que, en ciertas ocasiones los diseños pre - experimentales pueden servir como estudios exploratorios. Son útiles como un primer acercamiento con el problema de investigación en la realidad, pero no como el único y definitivo acercamiento con dicho problema. Abren el camino, pero de ellos deben derivarse estudios más profundos.

A pesar de lo anteriormente analizado, este tipo de diseño está en correspondencia con los objetivos y finalidad de nuestro estudio; por lo que se acepta realizarlo con estas características y limitaciones ya descritas; por cuanto es el que más se acerca a los propósitos determinados y no se afectan los resultados a obtener.

Con relación a las especificidades del Diseño pre-experimental de un solo grupo con pretest y posttest, que es el esqueleto de nuestro estudio, encontramos que en este diseño se comparan dos grupos de medidas de la variable dependiente. Un grupo antes de aplicar la variable independiente y el otro una vez finalizado el tratamiento.

Los procedimientos se comportan como la aplicación práctica de los diseños en etapas, en este sentido se presentan las condiciones generales de organización de las aplicaciones. Estos estudio se organizan en tres momentos interrelacionados, pero para los fines de este trabajo se van a desarrollar las acciones relativas a los 2 primeros momentos (Exploratorio y Experimental). En el momento de Multiplicación se indican las perspectivas futuras de la investigación.

1. Momento exploratorio:

Se presenta un estudio sistemático del contexto, de la educación superior y de la modalidad de los estudios a distancias en el mundo y en cuba y se concluye con el análisis de la formación por competencias y su importancia en los estudios superiores actuales y dentro de ella esta modalidad.

2. Momento experimental:

A) Diagnóstico inicial:

Se dirige a la identificación de las competencias más importantes para los estudios a distancias, se comprueba su grado de realización en los estudiantes, determinándose los indicadores e ítems a evaluar en cada una de estas competencias. Se identifica al trabajo metodológico y la superación científica por parte de los docentes y los estudiantes como las vías fundamentales para transformar el problema con la implementación de la estrategia concebida.

B) Experimento propiamente dicho:

Se determinan las acciones dirigidas al estudiantado y al profesorado y se sistematizan los datos inherentes a la aplicación de la estrategia metodológica, se realiza la planeación de la estrategia propiamente dicha y se determina la forma y los momentos en que será evaluada.

C) Diagnóstico finales:

Se evalúan y caracterizan los niveles de desarrollo alcanzados en las competencias determinadas en del estudiantado para comprobar si se produjeron cambios significativos en los modos de gestionar, construir y utilizar el conocimiento frente a demandas de desempeño. Además se verifica los efectos que producen los cambios en el trabajo metodológico y superación profesional de los docentes, mediante observaciones al proceso docente y otras comprobaciones posibles.

3. Momento de multiplicación:

Corresponde al estudio extensivo de la investigación. Se podrá generalizar esta experiencia a otras modalidades y carreras así como cumplimentar todos los plazos establecidos en la estrategia y se podrá continuar estos estudios con la ampliación de la muestra y de otros contextos.

Como métodos del nivel teórico se utilizaron los siguientes:

1 Analítico – Sintético: Con el objetivo de analizar las diferentes modelos y tendencias de la educación a distancia y superior en el mundo y en Cuba, la formación por competencias y el aprendizaje, sintetizando aquellos aspectos de utilidad para proponer las transformaciones.

2 Inductivo – Deductivo: Para establecer generalizaciones con relación a los resultados científicos de la investigación a partir del análisis particular de diferentes autores y la determinación de los aspectos fundamentales que debe contemplar la propuesta metodológica que se propone.

3 Histórico-Lógico: En la elaboración de la fundamentación teórica de la investigación, para describir la evolución del problema hasta la actualidad, así como para facilitar las reflexiones acerca de los resultados de otras investigaciones que ayuden a completar las experiencias y enriquecerlas con un pensamiento lógico más profundo.

4 Sistémico-Estructural-Funcional: Para la determinación de los componentes de la Propuesta, las relaciones entre ellos, las funciones y nivel de jerarquización de las tareas planteadas.

5 Dialéctico: Para la determinación del problema de investigación y el establecimiento de relaciones dialécticas entre lo conocido y lo desconocido.

6 Holístico Configuracional. En la concepción integral del proceso de investigación científica donde cada categoría del diseño teórico adquiere significación en su relación con las demás.

También se seleccionaron dentro de los métodos empíricos a la observación, la cual se utilizó durante la realización de diferentes actividades docentes de las asignaturas como clases encuentro, consultas y evaluaciones. Como técnica se utilizó la encuesta a docentes (directivos, docentes y tutores) y estudiantado para indagar los criterios sobre las competencias necesarias para el éxito en estos estudios y su opinión sobre el grado de realización de las mismas y una entrevista semiestructurada a los mismos docentes y directivos para precisar diferentes aspectos de interés que eran necesarios

profundizar.

En el caso de estos métodos empíricos y las técnicas se necesita poder contar con el instrumento adecuado para recoger los datos que se requieren a tales efectos. Por esto y según refiere Hernández (2002), la diferencia entre técnica y método estriba, en el carácter más específico y particular de la técnica frente a la globalidad del método, es posible identificar tantas clases de técnicas como operaciones o etapas resulten precisas. De ahí que se consideren técnicas de muestreo, técnicas de recogida de datos y técnicas de análisis de datos.

El tratamiento estadístico de la información incluyó el trabajo con la población declarada. Se utilizó la estadística descriptiva para organizar y agrupar los datos en tablas de frecuencia y la determinación de los porcentajes necesarios, de manera que permita la caracterización del comportamiento del fenómeno en estudio. Se diseñaron instrumentos para la recogida de la información que fueron sometidos a criterios de jueces y pilotaje para determinar los ítems que aportaron mayor información sobre el objetivo de la investigación; de esta forma se pudo reducir y organizar las variables logrando mayor seguridad sobre los datos obtenidos. Se utilizó el paquete estadístico SPSS.15 para los análisis de las pruebas no paramétricas aplicadas a las muestras independientes

El aporte práctico de la investigación radica en la determinación de las competencias necesarias para el éxito en la autogestión del aprendizaje en los estudios a distancias y la Estrategia Metodológica que contribuye a su desarrollo, a partir de lograr la interacción entre la actuación de los docentes, los estudiantes y los materiales docentes; porque constituyen indicaciones metodológicas oportunas para el perfeccionamiento de las actividades que desarrollen la creatividad, la participación y la independencia cognoscitiva de los estudiantes en su gestión del aprendizaje.

El aporte teórico está dado por la introducción del desarrollo de competencias para la autogestión del aprendizaje, mediante una estrategia metodológica que integre la interacción o sinergia entre la actuación de los docentes, los estudiantes y los materiales docentes en función de lograr un aprendizaje creativo, participativo e independiente que conduzca al éxito en los estudios a distancias en las carreras de Derecho y Estudios Socioculturales de la UNICA.

La novedad científica radica en el logro de las posibilidades que brinda este modelo pedagógico de la educación a distancia para alcanzar los estudios universitarios desde su propia actividad laboral o donde se desempeñen los estudiantes a partir de la

identificación y posterior propuesta para el desarrollo de las competencias que se necesitan para el éxito en la autogestión del aprendizaje; a través de la integración y sinergia entre los componentes personales del proceso y los materiales docentes que soportan dicho proceso, además de presentar una propuesta metodológica que facilita la planificación y organización del proceso docente educativo en estas carreras, que logra la integración y perfeccionamiento de su proceso docente educativo.

4.5 Instrumentos investigativos utilizados y sus principales características.

4.5.1 - Las encuestas.

Según Colás y Buendía (1992) la encuesta “*Consiste en la obtención de datos a través de preguntas realizadas a los miembros de una población o muestra*” (p.209). Se expresa en instrumentos como el cuestionario y la entrevista.

Para Colás y Buendía (1992) las potencialidades del cuestionario radican en la posibilidad que ofrece de conocer lo que hacen, opinan o piensan los encuestados, mediante preguntas realizadas por escrito y que pueden responder sin la presencia del encuestador, según plantean

Por su parte y en correspondencia con lo apuntado por las referidas autoras Colás y Buendía (1992) la entrevista es “... *un modo directo de recogida de datos en el que se da una relación personal entre quien los recoge y quien los ofrece*” (.p.212).

Estos instrumentos son aplicados en este estudio, como se detalla seguidamente:

4.5.1.1 Los cuestionarios.

Los cuestionarios suelen asociarse a enfoques y diseños de investigación típicamente cuantitativos. Varias son las razones de esta asociación entre los cuestionarios y la investigación cuantitativa: los cuestionarios se construyen para constatar puntos de vistas, no para explorarlos; favorecen el acercamiento a formas de conocimiento nomotético, no ideográfico; su análisis se apoya en el uso estadístico que pretende acercar los resultados en unos pocos elementos (muestra) a un punto de referencia mas amplio y definitorio (población); en fin, suelen diseñarse y analizarse con otras perspectivas que aquellas que refleja el punto de vista del investigador. Con esta última finalidad expuesta, es la que se usan los cuestionarios en esta investigación.

- Cuestionario para determinar la importancia de competencias genéricas: (Anexos 1, 2, 3).

Las tendencias actuales de la Educación Superior en el siglo XXI se sustentan en desarrollar una nueva alternativa para la formación de un profesional con un enfoque que busca desarrollar competencias para la vida y tiene el propósito de formar mejores personas, que impacten positivamente en el mejoramiento social.

En este sentido resulta claro que, con el tránsito del Paradigma Educativo Tradicional al Nuevo Paradigma Educativo, la educación se ha visto precisada a actualizar las modalidades de estudios y los métodos de enseñanza-aprendizaje, Claro está, que hoy conviven dos grandes grupos de métodos: los tradicionales y los activos participativos, cuyo empleo eficiente depende del conocimiento del ser humano y de la naturaleza de los rasgos, cualidades o procesos que pretenda formar y desarrollar quien los ponga en práctica.

Por tal razón como se analizado en capítulos precedentes, hoy es una necesidad aceptada, la formación y desarrollo de competencias que condicionan, en buena medida, las peculiaridades de todo el proceso de enseñanza – aprendizaje y el posterior desempeño laboral competitivo de estas personas, de aquí que se asuma el proceso formativo sustentado en la adquisición de desarrollo de las competencias necesarias. La competencia condiciona el desempeño y es una condición para la acción. “Si el acto es un “hacer-ser”, la competencia es “lo que hace ser”, es decir, todas las condiciones previas y los presupuestos que hacen posible la acción.

En este sentido se asume la postura de hacer ver la competencia como logro, es decir, como condiciones o recursos que se tienen o no se tienen, y en el que no se da una dinámica dialéctica entre lo potencial y lo real, que explicaría, en nuestro criterio, la continua actualización, integración y movilización de recursos en correspondencia con demandas cambiantes de desempeño exitoso. No obstante, la consideración de que “la competencia existe para hacer algo con ella” y se presenta “de dos maneras”, como saber hacer que da lugar a la competencia cognitiva y como poder hacer, transformable en competencia potestiva.

Por tanto, desde hace ya algún tiempo, se ha estado trabajando por unificar los criterios y tendencias en la formación profesional basada en Competencias en los diferentes países y regiones geográficas, desarrollándose así la Conferencia Mundial sobre Educación Superior denominada “La educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción” del 5 al 9 de octubre de 1998 en la sede de la UNESCO en París y con posterioridad en el caso de la Comunidad Económica Europea surge un espacio común que ha sido nombrado como Espacio Europeo de Educación Superior, dado por la necesidad de unificar y trazar políticas comunes que sustenten ese fin de integración.

Para ello como se analizado en capítulos precedentes ya mencionado se efectuaron diferentes reuniones y conferencias a nivel de esta región y en ellas se aprobaron, en otras cuestiones, el Proyecto Tuining para Europa y de este se derivan otras propuestas como las de establecidas por Bajo y otros (2003) en el documento “Las Competencias en el Nuevo Paradigma de la Educación Europea” publicado por el Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación de la Universidad de Granada que son tomadas en cuenta en la realización de este trabajo.

De este modo en el área geográfica de América Latina tomando como base el Proyecto Europeo se hace su contextualización para la región y surge el Proyecto Tuining para América Latina cuyas características son destacadas en el Capítulo III apartado 5. Entonces tomando como fundamentos la metodología y las competencias genéricas determinadas por este proyecto se comienzan a aplicar los diferentes instrumentos para la recogida de los datos necesarios para este trabajo y ya tienen probada su confiabilidad y validez por lo anteriormente explicado.

Tiene como objetivo facilitar la evaluación de estas competencias desde la perspectiva de los Docentes, Graduados y el Estudiantado y su fiabilidad y validez son confirmadas al utilizar el mismo procedimiento ya probado en el Proyecto Tuining – América Latina.

A la muestra seleccionada se le presentó el cuestionario siguiente para que según el grado de importancia que le concedían para el éxito de los Estudios a Distancias, fueran evaluadas según la escala siguiente: 1- Nada 2- Poco 3- Bastante 4- Mucho.

(VER ANEXOS 1, 2 y 3).

Los resultados obtenidos se exponen en los **ANEXOS 4, 5 y 6** y en base a este resultado se confeccionó los cuestionarios siguientes que son los **ANEXOS 7, 8 y 9**.

- Cuestionario para la evaluación del grado de realización de las competencias seleccionadas.

Posteriormente, después de haber procesado el resultado del primer cuestionario se procedió a la elaboración del segundo cuestionarios que ha sido y sometido a la valoración de expertos (profesores y empleadores de más de 20 años de experiencia), también para garantizar la validez de contenido y se utilizó el procedimiento antes descrito aplicado por el Proyecto Tuining América Latina que garantiza su confiabilidad.

Se obtuvo un Cuestionario con la relación de las 7 Competencias identificadas como las más necesarias para el éxito en los estudios de la Educación a Distancia por la muestra seleccionada (Docentes, Graduados y Estudiantado) y se le solicitó a esa misma muestra, que evaluaran, según su criterio, el grado de realización de estas

competencias siguiendo la siguiente escala: 1- Nada. 2- Poco. 3- Bastante. 4- Mucho. (**VER ANEXOS 7, 8 y 9**).

En tal sentido, debemos hacer referencia en esta primera parte, a la necesidad de organizar un cuestionario para que sirva de base para la evaluación del grado de desempeño del estudiante, para en una segunda fase, conforme a otros instrumentos investigativos aplicados, detectar los puntos débiles del profesorado, la carencia de los estudiantes que necesitan ser mejorados y el perfeccionamiento que debe hacerse en los materiales docente para así establecer un plan de mejora encaminado a procurar una formación profesional con calidad. El procesamiento estadístico para la fiabilidad es satisfactorio como se puede observar en el **ANEXO 10**

- Cuestionario para determinar por indicadores su dominio. (Anexo 11).

El cuestionario para determinar el dominio de los indicadores determinados para las competencias claves en los estudiantes, surge de la necesidad de obtener datos sobre las particularidades del desarrollo de estas competencias desde la perspectiva del estudiantado objeto de estudio. Para su elaboración fueron consideradas las etapas propuestas por Colás y Buendía (1992):

1. Delimitar el campo de estudio y definir claramente los indicadores que interesan en dicho campo, mediante un equipo de personas expertas.
2. Prever el sentido y la utilidad de cada cuestión.
3. Realización de una pre encuesta abierta para recoger las opiniones de los expertos sobre los constructos teóricos y categorías considerados.

Planificación del cuestionario, ordenado en una secuencia lógica

4.5.2 Técnica de Entrevista.

Por su parte y en correspondencia con lo apuntado por las referidas autoras Colás y Buendía (1992) la entrevista "*Es un modo directo de recogida de datos en el que se da una relación personal entre quien los recoge y quien los ofrece*" (p.211). La entrevista es una técnica de gran valor en la búsqueda de información, dado a que esta orientada a un ser vivo, actuante, que puede manifestar múltiples formas de determinantes de su comportamiento. Aquí radica la importancia de esta técnica, permite conocer directamente del sujeto el por qué de su actuación. Esta técnica además permite establecer una relación empática entre el entrevistador y el entrevistado.

La entrevista es una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra o un grupo (entrevistados, informantes), para obtener información sobre un problema determinado. Presupone la existencia de al menos dos personas y la posibilidad de interacción social.

Conforme con el propósito profesional con que se utiliza la entrevista, esta puede cumplir con algunas de estas funciones:

Obtener información de individuos o grupos.

Influir sobre ciertos aspectos de la conducta.

Ejercer un aspecto terapéutico.

Esta técnica se concibe solo como un paso más dentro de todo el proceso de búsqueda de información, ya que lo que permite es complementar la información que se ha obtenido a través de otras técnicas y métodos. Por otra parte resulta indispensable su utilización en cualquier investigación ya que permite al entrevistado tomar conciencia, esclarecerse, contradecirse y sopesar sus ideas antes de expresarlas. Se aplica para obtener información que resulta difícil de obtener por otras vías.

En el desarrollo de la entrevista hay que considerar aspectos relativos a la relación entrevistador-entrevistado, la formulación de las preguntas, la recogida y el registro de las respuestas o la finalidad del contacto entrevistador-entrevistado. No obstante, se reconoce la existencia de estrategias diferentes en el desarrollo de las mismas según las diferentes modalidades de entrevista.

La entrevista puede ser estructurada, semiestructurada o no estructurada. Esta clasificación responde al tipo de pregunta que se realice, es decir si son cerradas (de respuestas de SI o NO) la entrevista es estructurada ya que sabemos lo que se va a preguntar y la forma de la que lo va a hacer, ya se predefine la investigación; lo contrario ocurre con las no estructuradas en las que se permite ofrecer toda la información, no existe un interés determinado por el investigador e incluso puede ser que se cambie de temática. La que se utilizará es una entrevista semiestructurada porque al decir de Colás y Buendía (1992) *“Estas entrevistas son más flexibles y abiertas... Se dispone de un guión base que puede modificarse por intereses de la entrevista, aunque manteniéndose el objetivo para el cual fue preparado y los diversos puntos sobre los que debe obtenerse información”* (p.212).

Con el análisis e interpretación de los resultados, el entrevistador sistematiza, ordena, relaciona y extrae conclusiones relativas al problema estudiado. Los datos poco elaborados recogidos en una fase anterior son transformados en información valiosa sobre el problema estudiado o bien en claves que conducen a la modificación de ciertas conductas o actitudes de los sujetos entrevistados. En este proceso se puede

distinguir casuísticas distintas que afectan a las diferentes modalidades de entrevista que pueden utilizarse en la investigación cualitativa.

Para la validez y confiabilidad del instrumento se le aplicó el mismo procedimiento que a los cuestionarios lo que se explica en el apartado 4.8.3 Validez de los instrumentos. Esta técnica se aplicó con el objetivo obtener información de los Docente y los dirigentes del Proceso Docente Educativo. **(VER ANEXO 12)**

4.5.3 Las escalas.

Pertenece a los métodos de obtención de información y su objetivo radica fundamentalmente en visualizar los resultados para de forma más objetiva resaltar los resultados determinados. Alonso (2008) cita a Friedrich (1988) en cuanto a las características para su empleo “...como un sistema relativamente independiente respecto a un individuo que debe medir y un objeto que será medido para obtener informaciones del objeto” (p.123)

Tiene múltiples variantes; dentro ellas, las representaciones gráficas y las Escalas Lickert que se emplean en la realización de este trabajo investigativo, mediante el cual es posible señalar la existencia o no de determinado rasgo o característica, e incluso su grado de intensidad.

4.5.4 La Observación.

La observación es una de las técnicas más apropiadas para la investigación del comportamiento de los individuos y sus actuaciones. La observación permite obtener información sobre un fenómeno o acontecimiento tal y como este se produce. Muchos sujetos o grupos no conceden importancia a sus propias conductas y muchas veces son incapaces de llevarlas a palabras. Estas conductas deben ser observadas si queremos descubrir sus aspectos característicos. Es entendida como un proceso sistemático por el que un especialista recoge por sí mismo información relacionada con cierto problema, por lo tanto en este proceso intervienen las percepciones del sujeto que observa y sus interpretaciones de lo observado.

La observación como otros procedimientos de recogida de datos, constituye en proceso deliberado y sistemático que ha de estar orientado por una pregunta, propósito o problema, este es el que da sentido a la observación en sí y el que determina aspectos tales como: qué se observa, quién es observado, cómo se observa, cuándo y dónde se observa, cómo se analizan los datos de la observación, etc.

La observación, como procedimiento, puede utilizarse en distintos momentos de una investigación más compleja: en su etapa inicial se usa en el diagnóstico del problema a

investigar y es de gran utilidad en el diseño de la investigación. En el transcurso de la investigación puede convertirse en procedimiento propio del método utilizado en la comprobación de la hipótesis. Al finalizar la investigación la observación puede llegar a predecir las tendencias y desarrollo de los fenómenos, de un orden mayor de generalización

La aplicación de esta técnica tiene como objetivo la corroboración de la información obtenida por otras técnicas y fuentes que permiten conocer los patrones de comportamiento de los docentes y los estudiantes en su desempeño en diferentes escenarios como son las clases, las tutorías y la realización de evaluaciones. Se realiza según la guía considerada al efecto. **(VER ANEXOS 13).**

La guía de observación utilizada ha sido tomada del documento elaborado y aprobado por el Centro de Estudio para el Perfeccionamiento de la Educación Superior de la Universidad de la Habana (CEPES) denominado “Sistema de Guías de Observación como medio de evaluación de la gestión profesional docente” de los Drs Bermúdez y Rodríguez (2004); estos autores sostienen que no sólo es importante la elaboración de las guías, sino también la necesidad de concebirlas como un sistema metodológico inexorable a través del cual se identifican los tipos de aprendizaje que tienen lugar en el estudiante. También argumentan que la observación a clases debe centrarse en los métodos empleados, evidentes tanto en el docente como en el discente y no en constructos, cuya naturaleza no los haga susceptibles de ser observados. El uso de estas guías puede propiciar al docente la identificación de metodologías de carácter ambiguo como expresión de las tendencias pedagógicas tradicionales.

4.5.5 Análisis de documentos oficiales:

Colás y Buendía (1992) opinan que dentro de ellos pueden incluirse registros, actas de evaluaciones, actas de reuniones, guías curriculares, archivos estadísticos, cartas oficiales y otros, de tal forma que se posibilite un análisis del documento en cuestión. Es un estudio sistemático, con propósito definido que se realiza con el objetivo de obtener información explícita e instituida que permita caracterizar el contexto de la investigación. Pertenece a las técnicas denominadas indirectas y suponen el análisis de lo instituido, fue utilizada en esta investigación para el análisis de los planes de estudio, de las evaluaciones realizadas, de las actas de calificaciones y los expedientes docentes de estudiantes y graduados.

Como se estable para aplicar esta técnica se contó con la guía correspondiente. Su factibilidad, validez y confiabilidad está demostrada al ser utilizada con éxito en otras

tesis doctorales como los de Hernández (2005), Callejas (2008) y Alonso (2008) entre otros; no obstante también fue sometida al Criterio de Expertos para su contextualización (**Ver Anexo 14**).

4.5.6 Criterio de Expertos.

Para la selección de los expertos se hizo necesario determinar el coeficiente de competencia de los expertos y para ello se solicitó a los 15 candidatos iniciales, seleccionados por su condición de profesores Educación Superior; realizar una autovaloración sobre su nivel de conocimientos en aspectos relacionados con el tema de la Formación por Competencias y de las fuentes de argumentación que han tenido sobre la temática. El instrumento elaborado se encuentra en el **ANEXO 15**.

Para la determinación del coeficiente de conocimiento de los expertos (Kc) se les pidió a los expertos que marcaran con una cruz (X) en una escala creciente del 1 a 10, el valor que se corresponde con el grado de conocimientos o información que tienen sobre el tema de Formación por competencias claves en el proceso docente.

Tabla 11: Para la evaluación del grado de conocimientos del tema.

	Grado de Conocimientos									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

De esta tabla se determinó el coeficiente de conocimientos, utilizando la fórmula siguiente:

$$Kc = 0.1 \times (n) \text{ grado de conocimiento.}$$

Donde:

Kc: Coeficiente de Conocimiento o Información

n: Rango seleccionado por el experto.

Con el objetivo de lograr un alto nivel de validez se aplica una segunda pregunta (**Ver Anexo 15**) sobre el mismo tema, que influyen sobre el nivel de argumentación o fundamentación del tema a estudiar y permite calcular el Coeficiente de Argumentación (**Ka**) de cada experto:

Para la determinación del coeficiente de argumentación de los expertos (Ka) se les aplicó la misma encuesta solicitándose la autovaloración del grado de influencia de las

fuentes que se le presentan en la tabla confeccionada Para calcular el coeficiente de argumentación se utilizó la Tabla 11 como patrón que propone este método:

Tabla 12: Patrón para calcular el coeficiente de argumentación.

	Grado de influencia de cada una de las fuentes		
	Alto	Medio	Bajo
Análisis teórico realizado por usted	0.3	0.2	0.1
Su experiencia obtenida	0.5	0.4	0.2
Trabajo de autores nacionales	0.05	0.05	0.05
Trabajos de autores extranjeros	0.05	0.05	0.05
Su conocimiento del estado del problema en el mundo	0.05	0.05	0.05
Su intuición	0.05	0.05	0.05

Se aplica la siguiente fórmula:

$$K_a = \frac{\sum n_i}{n_1 + n_2 + n_3 + n_4 + n_5 + n_6}$$

Donde:

K_a: Coeficiente de Argumentación

n_i: Valor correspondiente a la fuente de argumentación (1 hasta 6)

Una vez obtenido los valores del Coeficiente de Conocimiento (**K_c**) y el Coeficiente de Argumentación (**K_a**) se procede a obtener el valor del Coeficiente de Competencia (**K**) que finalmente es el coeficiente que determina en realidad que experto se toma en consideración para trabajar en esta investigación. Este coeficiente (**K**) se calcula de la siguiente forma:

$$K = 0,5 (K_c + K_a), \text{ Donde:}$$

K: Coeficiente de Competencia

K_c: Coeficiente de Conocimiento

K_a: Coeficiente de Argumentación

Posteriormente obtenido los resultados se valoran de la manera siguiente:

0,8 < **K** < 1,0 Coeficiente de Competencia Alto

0,5 < **K** < 0,8 Coeficiente de Competencia Medio

K < 0,5 Coeficiente de Competencia Bajo

El investigador debe utilizar para su consulta a expertos de competencia alta, no obstante puede valorar si utiliza expertos de competencia media en caso de que el coeficiente de competencia promedio de todos los posibles expertos sea alto, pero nunca se utilizará expertos de competencia baja.

Con el objetivo de lograr un alto nivel de validez en los resultados de las encuestas sobre el tema, se seleccionaron como expertos aquellos profesionales que tenían un coeficiente de competencia ≥ 0.6 . De este modo, se seleccionaron 11 expertos de los 15 que se convocaron; de los seleccionados, se confeccionó una tabla con sus principales rasgos de identificación profesional. **(Anexo 16)**

Quedando constituido de la siguiente forma:

Expertos internos (de la propia Universidad): 2 Doctores en Ciencias y un Máster; de ellos 2 profesores Titulares y 1 Auxiliar.

Expertos externos: 8, de ellos 3 de la Universidad Pedagógica de Ciego de Ávila, 2 de la Universidad de Camaguey, 2 de la Universidad Central de las Villas y 1 de la Universidad de Oriente. Todos Doctores en Ciencias o Másteres y profesores Titulares o Auxiliares y están vinculados de una u otra forma a las modalidades no presénciales de enseñanza.

4.6 Técnicas de análisis de datos (Procesamiento estadístico).

Para tener un criterio con más o menos aceptación de la posible efectividad de la investigación se seleccionan pruebas estadísticas, atendiendo al tamaño de las muestras y a la escala de medida empleada. Como se trata de muestras pequeñas, y el nivel de medición es el ordinal, es decir, se trabaja con variables en las que se da una relación de mayor o menor que, se usa la Estadística No Paramétrica.

Los estadígrafos empleados son:

- La estadística descriptiva para el análisis porcentual.
- El cálculo de frecuencias de la estadística descriptiva.
- El Coeficiente Kendal.
- El Coeficiente de Confiabilidad (Alfa de Cronbach).
- Estadística no paramétricas para comparación demuestras independientes mediante el paquete estadístico SPSS.15.

4. 7 Recursos Metodológicos.

4.7.1 La triangulación metodológica.

En su tesis doctoral Córdova (2006) de la Universidad Pedagógica “Enrique José Varona” de Ciudad de la Habana, titulada “La estimulación intelectual en situaciones de aprendizaje” hace referencia a Norman Denzin (1978) que considera “...*que la triangulación debe ser entendida como: el pluralismo metodológico en el estudio y/o la intervención sobre un mismo fenómeno ... La combinación metodológica puede ser, de enfoques básicos y/o metodológicos; métodos y técnicas de recogida de datos, fuentes y formas de información, de investigadores*”(p.76).

Este recurso metodológico nos sirve de pauta, desde nuestra perspectiva teórica, con su correspondiente valoración crítica. En la propia comprensión de la triangulación se habla de combinación, sin explicar si ésta es acrítica o no, lo que puede conducir al eclecticismo y no a la necesaria integración dialéctica, desde una perspectiva teórico-filosófica bien definida.

Para nosotros más que pluralismo metodológico hablamos de integración de métodos desde un prisma teórico, buscando la consistencia interna en el conocimiento del fenómeno. Esto como ya analizamos se corresponde con nuestra posición dialéctica-humanista que tiene como principio teórico metodológico central el enfoque personalizado.

La triangulación se concreta en la investigación con la integración de los enfoques cualitativos y cuantitativos que se expresa en:

- La definición y operacionalización de las variables fundamentales del estudio, en los indicadores del desarrollo de competencias claves, con criterios cualitativos, en la etapa inicial.
- La recogida de información de las diferentes alternativas de intervención, en las diferentes muestras de trabajo, con instrumentos que permiten la cuantificación.
- Análisis, interpretación y elaboración cualitativos de la información obtenida con procedimientos estadísticos y cualitativos.

En esta investigación la triangulación se expresa en la utilización de diferentes métodos y técnicas como: la observación, técnicas abiertas como cuestionarios y entrevistas y de análisis de documentos. También los datos se obtienen de diferentes fuentes de información como son: del estudiantado, de los docentes y los graduados.

4.8 Diseño experimental.

4.8.1 Instrumentos investigativos utilizados

En este capítulo expondremos las características técnicas de los instrumentos utilizados en nuestra investigación y la forma en que fueron elaborados, así como los que fueron tomados o adaptados de otras investigaciones ya probadas y contextualizados según nuestras necesidades e intereses investigativos.

La investigación empírica no se inicia cuando el investigador comienza a obtener datos de la muestra con la aplicación de los instrumentos investigativos, pues la etapa previa de selección o construcción de los instrumentos que nos permitan llegar a ella, de modo coherente con los principios de la metodología de investigación científica es una etapa compleja y de mucho rigor científico.

Durante esta etapa es preciso no descuidar dos conceptos claves para el desarrollo de toda la investigación, ellos son la validez y la fiabilidad. Al decir de Olmedo (2003) *“Si la validez y la fiabilidad deben ser constantes presentes en cualquier proceso científico, desde su propio diseño; en los aspectos relacionados con la medición de las variables expuestas por medio de un instrumento, se revelan como características indispensables. De ahí la necesidad de tomar las precauciones pertinentes para que éstas queden garantizadas”* (p.98).

Como se ha considerado en el capítulo anterior que es necesario volver a retomar, una prueba puede considerarse válida en la medida que mide aquello que pretende medir y no otra cosa, tradicionalmente se ha reconocido la complejidad metodológica y conceptual de la validez. En la bibliografía revisada son múltiples consideraciones que han realizado diversos autores refiriéndose a ella, entre las que se encuentran, según Olmedo (2003) *“la enumeración de 40 tipos de validez (Brown, 1970), Messick (1980) y su clasificación de 17 tipos y Brinberg y McGrath (1982) con 10 términos distintos”* (p.99).

Por su parte, las normas establecidas por la American Psychological Association (APA), comúnmente aceptadas en sus sucesivas revisiones (1954, 1966, 1974, 1985) plantean la validez desde una perspectiva teórico-práctica. En consecuencia, desde el punto de vista teórico se habla de validez de constructo y de contenido; y en el plano práctico de validez de criterio.

Por su parte la fiabilidad es la otra característica técnica deseable. En pocas palabras algo es fiable cuando su comportamiento se hace previsible, al estar de acuerdo con sus características o con las normas que lo rigen y no sujeto a los vaivenes del azar.

Para Pérez y García (1989) un instrumento es fiable en el ámbito de la medición un instrumento, cuando presenta niveles adecuados de consistencia en la medida de una variable, no alterándose sus resultados con el paso del tiempo, denotando

estabilidad; y por lo tanto, no dando lugar a errores de medida. Por su parte Olmedo (2003) citando a Buendía, Colás y Hernández (1997) considera que es “... *un instrumento completamente fiable aquel que, si se utiliza dos veces en las mismas circunstancias produce datos idénticos*” (p.39).

Por tanto, dado la importancia y rigor que estas características técnicas le imprimen a los instrumentos de recogida de datos, en la utilización de los mismos durante todo el proceso de este trabajo investigativo se procurará demostrar cómo las mismas están presentes en los instrumentos seleccionados, adaptados y contruidos para la investigación.

4.8.2 Elaboración de los instrumentos.

En los casos de los cuestionarios siguientes, su selección y aplicación se utilizó según lo ya probado por el proyecto Tuining para América Latina, aplicando el método Delphi y son los casos de:

Cuestionario para la evaluar importancia de competencias genéricas.

Se le presentó a los Docentes, Graduados y Estudiantado; los cuestionarios con las 27 competencia determinadas para que evaluaran, según su criterio, la importancia para estos estudios. **(Anexos 1, 2 y 3).**

Cuestionario para la evaluación del grado de realización: (Anexos 7,8 y 9).

Se obtuvo un Cuestionario con la relación de las 7 Competencias identificadas como las más necesarias para el éxito en los estudios de la Educación a Distancia por la muestra seleccionada (Docentes, Graduados y Estudiantado) y se le solicitó a esa misma muestra, que evaluaran, según su criterio, el grado de realización de estas competencias ya presentado.

Para el caso del **Cuestionario para determinar por indicadores su dominio: (Anexos 11)** el proceso seguido fue como se detalla a continuación.

Una vez determinado el cuestionario se le efectuó la validez de contenido y de constructo. En el caso de la primera a través del criterio de expertos, ya que pretendíamos juzgar el grado en el cual los ítems están en consonancia con el objetivo que se pretende medir y el contenido del cuestionario. Ya que según Del Rincón et al, (1995); citado por García (2001), la validez de contenido resulta de los juicios de expertos, que analizan la representatividad de los ítems en relación con las áreas de contenido y la relevancia de los objetivos a medir. Para ello los expertos inspeccionan los distintos elementos del cuestionario, decidiendo su univiosidad, pertinencia e importancia.

La validez de constructo se determinó a partir de un análisis factorial, teniendo en cuenta que dicha validez es entendida como las evidencias que apoyan que las conductas observables del cuestionario son indicadores del instrumento.

Lista de constructos e ítems.

Para este caso se hizo una revisión de la bibliografía existente, al objeto de acotar todos aquellos indicadores para la formación por competencias, como fueron; el proyecto Tuining para América Latina en el que uno de sus resultados más actuales es la concordancia en una serie de competencias que deben dirigir los procesos de formación de los estudiantes, al tiempo que esas competencias responden al nuevo modelo de enseñanza; el patrón de calidad del modelo cubano (SEA-CU, 2002); el estudio titulado “ Análisis del Desarrollo Laboral de los Graduados Universitarios desde 1996 al 2000” realizados por el Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior de la Universidad de La Habana (CEPES,) y la Dirección de Formación del Profesional del MES (2003); los documento sobre retos impuestos a los currículos universitarios para la formación de la educación superior basada en competencias de Mertens (1997b); Clavijo y Fuentes (2001) y la Dirección de Formación de Profesionales (2003) para posteriormente, tomando como dimensión las competencias genéricas, agruparlas en subdimensiones e indicadores y dentro de estos, establecer los ítems correspondientes, que de forma exhaustiva recogieran todos aquellos aspectos que sobre ésta temática pueda reflexionarse y en base a ellos, establecer un cuestionario que sea validado por los expertos.

Con posterioridad y tomando el listado de las 27 competencias establecidas por este proyecto se le presentaron a consulta a una muestra seleccionada de profesores, estudiantes y graduados de los estudios a distancias de estas carreras en la Universidad de Ciego de Ávila para que las evaluara de acuerdo a la importancia que le atribuía para el éxito en estos estudios y de allí se obtuvo la identificación de las 7 competencias más señaladas y que se consideran en lo adelante como competencias claves, a continuación se presentan los resultados obtenidos.

Dimensión 1: Procesos de aprendizaje.

De las 9 competencias relacionadas con los procesos de aprendizaje fueron seleccionadas cuatro.

- Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión.
- Capacidad para aprender a actualizarse permanentemente.
- Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.
- Habilidad para buscar, procesar y analizar información de fuentes diferentes.

Dimensión 2: Contexto tecnológico e internacional

De las siete competencias relacionadas con el contexto tecnológico e internacional fue seleccionada una:

Habilidad en el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones.

Dimensión 4: Tareas interpersonales

De las seis competencias definidas en esta dimensión se seleccionaron dos.

- Capacidad para organizar y planificar el tiempo.
- Habilidad para trabajar de forma autónoma.

Seguidamente se definieron los indicadores y el contenido de los ítems para conocer su evaluación y una vez confeccionado el cuestionario, teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, se constituyó un grupo de expertos internos y externos que desarrollaron su validación. Estos ítems fueron organizados por indicadores y presentados en forma de lista, con una escala para su evaluación. Es oportuno señalar que el empleo de los métodos teóricos favoreció la identificación de los constructos y contenidos determinados y que fueron presentados a expertos para su valoración.

4.8.3 Validez de los instrumentos.

Atendiendo al principio de los jueces expertos se procedió a estimar la validez de contenido de la escala.

Se entiende por Validez de contenido a la necesidad de garantizar que la prueba contenga una muestra adecuada y representativa de los contenidos que se pretenden evaluar con él, es decir, que el instrumento incluya entre sus contenidos una muestra de elementos suficiente y representativa del universo que constituye la dimensión que se pretende medir.

Los pasos seguidos durante este proceso se detallan a continuación:

Confección de un documento donde se definen las dimensiones, subdimensiones, indicadores, así como los ítems con que cuenta el cuestionario.

Creación del grupo de experto, para el cual se tuvo en cuenta la calificación científica, los años de experiencia y los resultados alcanzados en su labor profesional (**VER ANEXO 16**).

Validación del cuestionario por el equipo de experto. Para esta etapa se les entrego el documento en cuestión y se les pedía que evaluaran la univocidad de cada ítem y su pertinencia, solo con un SI o NO, por otra parte se les pedía su apreciación con relación a la importancia de los ítems con relación a la dimensión e indicadores de referencia, a través de una escala tipo Likert del 1 al 4 (con su correspondiente

equivalente cualitativo) y por último, las sugerencias con respecto a los ítems presentados.

Tabla13: Escala para la validación del aspecto Importancia del cuestionario.

NÚMERO	EQUIVALENCIA CUALITATIVA
1	Nada
2	Poco
3	Bastante
4	Mucho

Una vez registradas las opiniones de los expertos sobre las dimensiones, subdimensiones, indicadores, así como los ítems, los datos fueron validados e interpretados mediante el programa estadístico SPSS 15. para Windows.

Para ello después de examinar la Media de los diferentes ítems, para el aspecto importancia del cuestionario, se acordó establecer la línea de corte en el 2,50, con lo cual se aumenta la fiabilidad en tanto que tratamos de acercarnos a las puntuaciones más altas. De esta manera los ítems que sus medias están por debajo del punto de corte serán eliminados siempre que no sea posible rectificarlo e incluirlo de acuerdo a las observaciones planteadas.

Con relación a la univocidad y pertinencia se determinó el por ciento de incidencia de los expertos en cada ítem. De esta manera, tras someter el cuestionario a su validación por los expertos, tenemos que:

Tabla 14: Número de ítems iniciales y finales del cuestionario por subdimensiones.

SUBDIMENSIONES	NO. EXPERTOS	ITEMS INICIALES	ÍTEMES FINALES
Procesos de aprendizaje	11	45	52
Contexto tecnológico e internacional	11	10	7
Habilidades interpersonales	11	14	16
		69	75

Posteriormente y sobre la base de los resultados obtenidos del análisis de los expertos se pasó a modificar aquellas áreas e ítems que fuesen pertinentes, atendiendo a las sugerencias y resultados del análisis cuantitativo.

En cuanto a las subdimensiones y sus indicadores, se presentaron observaciones por parte de los expertos en la Subdimensión Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión, ya que plantean sustituir el indicador denominado Nivel de generalización por la denominación Sistemática por ajustarse más a la realidad de lo que se pretende medir; agregar un Indicador referente a Comunicar resultados en la

Competencia de Habilidades para plantear y resolver problemas y eliminar el referente a la Cooperación en la capacidad para el trabajo Autónomo.

Tabla 15: Resultados estadísticos de la subdimensión:

1. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión.

	Univocidad	Pertinencia	Importancia	
	% de incidencia positiva	% de incidencia positiva	Media	Desviación Típica
1.1	72.72	81.81	3,56	.726
1.2	100	100	3.11	.601
1.3	81.81	63.63	2.88	.441
1.4	100	100	3.33	.707
2.5	100	100	4.00	.800

En el caso de la competencia Capacidad para aprender a actualizarse permanentemente no realizaron sugerencias o modificaciones, aunque los resultados de la importancia en las medias tienden a estar sobre 3, acercándose a la línea de corte de 2.50. Se eliminó un ítem y se adicionaron 2.

Tabla 16: Resultados estadísticos de la subdimensión.

2. Capacidad para aprender a actualizarse permanentemente.

	Univocidad	Pertinencia	Importancia	
	% de incidencia positiva	% de incidencia positiva	Media	Desviación Típica
2.1	100	72.72	3,00	1.000
2.2	100	81.81	3.33	.707
2.3	100	81.81	3.44	.726
2.4	72.72	63.63	3.06	.948

En el caso de la Subdimensión Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas se considera que debe incluirse el indicador de Comunicar resultados de forma coherente; pues es necesario en este caso que además de llegar a resolver problemas se puedan comunicar los resultados; con los demás caso existió concordancia quedando todas las medias por encima de 3. Se incluyen 3 ítems para los fines de comunicar resultados.

Tabla 17: Resultados estadísticos de la subdimensión:

3. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.

	Univocidad	Pertinencia	Importancia	
	% de incidencia positiva	% de incidencia positiva	Media	Desviación Típica

3.1	100	100	2.78	.667
3.2	100	100	3.33	.726
3.3	90.90	81.81	4.00	.800
3.4	72.72	90.90	3.44	.726

En el caso siguiente, referente a la subdimensión Habilidad para buscar, procesar y analizar información de fuentes diferentes, los expertos no ofrecieron objeciones a los indicadores y se agregaron 3 ítems.

Tabla 18: Resultados estadísticos de la subdimensión:

4. Habilidad para buscar, procesar y analizar información de fuentes diferentes.

	Univocidad	Pertinencia	Importancia	
	% de incidencia positiva	% de incidencia positiva	Media	Desviación Típica
4.1	100	81.81	3.44	.527
4.2	100	72.72	2.56	1.130
4.3	81.81	63.63	2.88	1.002
4.4	90.90	81.81	4.00	.800
4.5	72.72	81.81	3,56	.726

En el caso de la competencia Habilidad en el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, 6 de los expertos consideraron eliminar el indicador 5.2 y de hecho fue eliminado al quedar su línea de corte por debajo de 2.50 y como consecuencia se eliminan 2 ítems.

Tabla19: Resultados estadísticos de la subdimensión:

5- Habilidad en el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones.

	Univocidad	Pertinencia	Importancia	
	% de incidencia positiva	% de incidencia positiva	Media	Desviación Típica
5.1	100	88.88	3.44	.527
5.2	45.45	63.63	2.11	1.269
5.3	100	72.72	2.56	1.130
5.4	88.88	72.72	3.06	.876

Para el caso Subdimensión Capacidad para organizar y planificar el tiempo sólo se propuso cambiar el enunciado de Regulación por el de Autorregulación porque es lo que en realidad se hace en este caso y se agregaron 3 ítems.

Tabla 20: Resultados estadísticos de la subdimensión:

6. Capacidad para organizar y planificar el tiempo.

	Univocidad	Pertinencia	Importancia	
	% de incidencia positiva	% de incidencia positiva	Media	Desviación Típica
6.1	100	81.81	3.44	.527
6.2	100	72.72	2.56	1.130
6.3	81.81	54.54	2.91	1.069
6.4	72.72	81.81	3.7	.786

Por último, en el caso Subdimensión Habilidad para trabajar de forma autónoma, los expertos consideraron eliminar el indicador de Cooperación pues no se ajusta al contexto, siendo eliminado 2 ítems y agregado 1.

Tabla 21: Resultados estadísticos de la subdimensión:

7. Habilidad para trabajar de forma autónoma.

	Univocidad	Pertinencia	Importancia	
	% de incidencia positiva	% de incidencia positiva	Media	Desviación Típica
7.1	100	81.81	3.44	.527
7.2	100	72.72	2.56	1.130
7.3	81.81	63.63	2.91	.769
7.4	100	72.72	2.56	1.130
7.5	63.63	36.36	2.11	1.269

Por tanto una vez efectuadas las correcciones necesarias se considera que es aceptado el análisis realizado.

- Validez de Constructo:

Para estimar la validez de constructo, primeramente debe tenerse en cuenta que hace referencia al grado de coincidencia existente entre los planteamientos propuestos y los resultados obtenidos con el instrumento. Por lo que se refiere a la precisión con que el instrumento mide un rango o característica.

Para este análisis y según la bibliografía consultada al respecto se pueden realizar diferentes pruebas como son:

Determinación de la matriz de correlaciones.

Test de esfericidad de Barlett.

Establecimiento del índice de KMO.

Análisis de conglomerados.

Determinación de la comunalidades.

Extracción de componentes principales o factores comunes.

Ciertamente, como la metodología cuantitativa es la predominante en este trabajo, no existiendo a nuestra disposición suficiente información de como se pueden desarrollar estos análisis en estos casos y atendiendo a la limitación del tiempo disponible, es que se considera profundizar más en este sentido en estudios posteriores y realizar para este caso, sólo el Análisis de Conglomerados.

La literatura considera que al referirnos a las comunalidades, estamos determinando la proporción de varianza explicada por los componentes. De este modo, cuando analizamos los componentes principales, obtenemos que las comunalidades iniciales tomen el valor de uno. Lo que, significa que los componentes explican la variabilidad de las variables, mientras que si el valor es cercano a cero los componentes no están explicando la variabilidad de las variables.

Por tanto, en la columna denominada extracción de las tablas que muestran dicho análisis, se recoge las comunalidades para cada una de las variables y como se señala anteriormente, cuando estos valores se alejan de cero, se puede afirmar que los ítems son explicados por los componentes.

A continuación, presentamos las tablas de las comunalidades para cada una de las subdimensiones, donde se puede observar de manera general la tendencia a uno, de los valores, por lo que podemos concluir que nuestros ítems son explicados por los componentes principales.

- Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión

Tabla 22: Método de extracción:

Análisis de componentes principales.

	Inicial	Extracción
1	1.000	.706
2	1.000	.980
3	1.000	.791
4	1.000	.659
5	1.000	.768

Como se puede observar en la columna de extracción de la siguiente tabla, existe una tendencia a uno en cada uno de sus ítems

- Capacidad para aprender a actualizarse permanentemente.

Tabla 23: Método de extracción:

Análisis de componentes principales.

	Inicial	Extracción
1	1.000	.577
2	1.000	.633
3	1.000	.766
4	1.000	.630

Existe una tendencia a los valores de uno, independientemente del valor de 0.577 del ítem 1, considerado bajo, la tendencia se cumple, por tanto, se puede afirmar que los ítems son explicados por los componentes.

- Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas

Tabla 24: Método de extracción:

Análisis de componentes principales.

	Inicial	Extracción
1	1.000	.697
2	1.000	.581
3	1.000	.671
4	1.000	.732

Al igual que las áreas anteriormente analizadas, los valores que muestran la tabla tienden a uno, por tanto, podemos continuar con el análisis factorial.

Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas

Tabla 25: Método de extracción:

Análisis de componentes principales.

	Inicial	Extracción
1	1.000	.598
2	1.000	.698
3	1.000	.699
4	1.000	.511
5	1.000	.508

Como se ve reflejado en la siguiente tabla, concretamente en la columna de extracción los valores tiende a uno, siendo el ítem 5 de menor valor con .508, por lo que todos son explicados por los componentes.

- Habilidad en el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones

Tabla 26: Método de extracción:

Análisis de componentes principales.

	Inicial	Extracción
1	1.000	.694
2	1.000	.656

3	1.000	.694
---	-------	------

Si observamos la columna de extracción de la siguiente tabla, se puede constatar que todos los valores tienden a uno, lo que indica que podemos continuar realizando el análisis factorial a esta área, ya que todos los ítems son explicados por los componentes.

- Capacidad para organizar y planificar el tiempo.

Tabla 27: Método de extracción:

Análisis de componentes principales.

	Inicial	Extracción
1	1.000	.659
2	1.000	.772
3	1.000	.682
4	1.000	.602

Al igual que las áreas anteriormente valoradas, los valores alcanzados en la columna de extracción de la siguiente tabla, tienden a uno, por lo que se confirma la posibilidad de continuar con el análisis factorial.

- Habilidad para trabajar de forma autónoma

Tabla 28: Método de extracción:

Análisis de componentes principales.

	Inicial	Extracción
1	1.000	.659
2	1.000	.576
3	1.000	.753
4	1.000	.722

Al observar la siguiente tabla, se constata que los valores que muestra en la columna de extracción tienden en su totalidad a uno, siendo la menor cifra la del ítem con un valor de .576. Esto demuestra que los ítems son explicados por sus componentes y, por tanto, se puede continuar con el análisis factorial de esta área.

Validez de criterio: no se considera necesario realizar por cuanto no se hace comparación de este instrumento con otros.

4.8.4 Fiabilidad de la propuesta de subdimensiones, indicadores e ítems para evaluar estado de Competencias claves.

En este caso, buscando acercarse lo más posible a la confiabilidad del instrumento se decidió realizarlo mediante una escala numérica, en la que se expresaran los siguientes criterios evaluativos:

1 = Nada. 2 = Poco. 3 = Bastante. 4= Mucho.

Se consideraron los diferentes ítems según su identificación con la escala anteriormente establecida (**VER ANEXO 13**). Se estudiaron las respuestas de cada sujeto y fueron codificadas a partir de la comparación entre las acciones de planificación, organización, desarrollo y evaluación de las actividades y las categorías anteriores.

Estos datos fueron procesados en el SPSS, versión 11.5, y se empleó el Alpha de Cronbach para estimar la consistencia interna. Por razones de tiempo se aplicó directamente a la muestra real y se obtuvo un Coeficiente Alpha = 0, 6043 (**VER ANEXO 18**).

Este resultado, aunque no expresa una fuerte consistencia interna, puede considerarse en el rango de lo aceptable. No obstante, el empleo de los recursos metodológicos descritos, lo compensa y permite concluir que las inferencias que se realicen mediante este instrumento pueden considerarse fiables.

Teniendo en cuenta que el objetivo de la escala propuesta de cuestionario, es el de evaluar en el caso de los docentes y autoevaluarse en el caso de los estudiantes, lo que puede realizarse cuantas veces se entienda necesario y que no se pretende mostrar un resultado acabado, sino por el contrario progresos, lo consideramos confiable con estos resultados para los fines que es usado y el tipo de investigación en se encuadra y en futuros estudios en los que se emplee este instrumento, puede irse perfeccionando este aspecto.

Por último el cuestionario indica al estudiante que debe evaluarse sobre el modo en que gestiona, construye y utiliza el conocimiento y lo pone en función de la solución de los problemas de su formación profesional.

Para ello existe la casilla en debe colocar el número en correspondencia a los criterios siguientes; 4 representa el nivel más alto de desarrollo y la casilla 1 el nivel más bajo. Los puntos medios de la escala (2, 3) te sirven para graduar las respuestas. Debe de marcar con una X en la casilla que más exactamente revela su posición con relación a cada una de las siguientes proposiciones.

Para el criterio evaluativo se tiene:

4: Consideramos que es el punto más fuerte en la escala de likert utilizada del 1 al 4 en el cuestionario.

3: Es un punto potencialmente fuerte pero que aún puede desarrollarse.

2: Se considera un punto potencialmente débil, el cual requiere mejorarse o comenzar a prestarle atención.

1: Es considerado el punto más débil dentro de la escala utilizada para la valoración de los ítems de este cuestionario y requiere de un inmediato plan de mejora.

Las guías de las Entrevistas, de la Observación y para el Análisis de Documentos como se ha explicado suficientemente con anterioridad, han sido ya aplicadas en otros trabajos investigativos que fueron aceptados por lo que su validez y fiabilidad fue probada y en todos los casos se hace la debida referencia; no obstante por ser aplicadas en otros contextos con las adecuaciones mínimas necesarias, también se sometieron al Criterio de los Expertos (**VER ANEXO 19**) y en este caso solo se le pedía criterios sobre la Calidad Técnica, Pertinencia y Coherencia con los Objetivos.

La concordancia entre las opiniones de los expertos se midió con relación a los criterios anteriores y teniendo en cuenta lo establecido por Campbell y Stanley (1990) y fue procesada mediante el método del cálculo porcentual para aceptar aquellas que obtengan un índice de concordancia superior al 75 % en las calificaciones de Bastante y Mucho.

Se estableció los siguientes criterios evaluativos:

1- Nada 2- Poco 3- Bastante 4- Mucho.

TABLA 29: Resultado del Criterio de Expertos sobre la valoración de las Guías del las Entrevistas, de la Observación y para el Análisis de Documentos en los aspectos solicitados.

	Calidad Técnica				Pertinencia (%)				Coherencia con los Objetivos (%)			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Guías del las Entrevistas			37	63		9	18	72			28	72
Guías del observación		18	55	27			27	72		9	36	55
Guías para el Análisis de Documentos		18	36	45		18	27	54			63	36

Como se aprecia en la anterior tabla el 100% de los Expertos consultados, concuerdan que las Guías de Entrevistas, la Calidad Técnica y la Coherencia con los Objetivos es de bastante o mucha, aspecto muy bueno y con relación a la Pertinencia el 72.7 % concuerda en evaluarlo como mucho, aunque un experto la considera con poca pertinencia..

Referente a las Guías de Observación como se muestra en la tabla anterior, 8 de los expertos para el 72.7 %, concuerdan en evaluarla de mucha pertinencia y 3 de bastante para el 27.2 %; siendo el de mejor resultado. En el caso de la Calidad Técnica y Coherencia con los Objetivos también la evaluación es buena pues el 82.8 % y el 91.9 % las consideran entre los valores de bastante y mucho lo que demuestra una elevada concordancia en estos indicadores.

La Guía para el Análisis de Documentos, al someterse al criterio antes expresado, demostró que el porcentaje más bajo es el criterio de mucha coherencia con los objetivos, al sólo concordar 4 profesionales en ese indicador, no obstante, el resto que es el 63.6 %, lo evalúa con el calificativo de bastante. En los dos aspectos restantes los resultados son muy similares, al recibir una evaluación del 82 % entre bastante y mucho lo que es también un buen resultado.

Seguidamente se exponen los resultados mediante el criterio de expertos con los pasos establecidos para ello.

Paso 1. Matriz de frecuencias para determinar la validez de los instrumentos por criterio de expertos.

Aspectos a evaluar por los expertos	C-1	C-2	C-3	C-4
Calidad Técnica.	5	3	2	1
Pertinencia.	7	3	1	0
Coherencia con los Objetivos.	4	5	1	1

Posteriormente se obtiene la Matriz de Frecuencia y de esta las tablas de frecuencias acumuladas y de frecuencias acumuladas relativas.

Paso 2. Tabla de frecuencias acumuladas al determinar la validez de los instrumentos por criterio de expertos.

Aspectos a evaluar por los expertos	C-1	C-2	C-3	C-4
Calidad Técnica.	5	8	10	11
Pertinencia.	7	10	11	11
Coherencia con los Objetivos.	4	9	10	11

Paso 3. Tabla de frecuencias acumuladas relativas para determinar la validez de los instrumentos por criterio de expertos.

Aspectos a evaluar por los expertos	C-1	C-2	C-3
Calidad Técnica.	0.5926	0.8148	0.9259
Pertinencia.	0.4444	0.9259	1
Coherencia con los Objetivos.	0.4444	0.8519	0.9259

El próximo paso consiste en buscar los valores de la tabla de frecuencia acumulativa, determinados por la inversa de la curva normal. Los resultados se reflejan en la tabla

Paso 4. Valores de la tabla de frecuencias acumulativas, determinados por la inversa de la curva normal para determinar la validez de los instrumentos por criterio de expertos.

Aspectos a evaluar por los expertos	C-1	C-2	C-3	Suma	P	N - P
Calidad Técnica.	0.23	0.90	1.44	2,24	0,56	-0,1185
Pertinencia.	-0.14	1.44	3.09	3,17	0,7925	-0,351
Coherencia con los Objetivos.	-0.14	1.04	1.44	1,58	0,395	1,046
Suma	-0.05	3,38	6,97	7,89		
Puntos de corte	-0,69	1,067	1,852			

Al encontrar los puntos de corte se analiza su pertenencia a los intervalos de las categorías utilizadas para la evaluación por los expertos de cada aspecto definido, pudiéndose concluir que todos los aspectos fueron evaluados por los expertos, como promedio de bastante adecuados.

Paso 5. Escala para determinar la categoría o grado de adecuación de cada paso.

Muy adecuado Bastante adecuado Poco adecuado Nada adecuado

(-∞; -0,69) (-0,69;1,067) (1,067, 1,852) (1,852; ∞)

Paso 6. Resultado de los aspectos analizados.

Aspectos	Categorías
Guías del las Entrevistas	Muy adecuado
Guías del observación	Muy adecuado
Guías para el Análisis de Documentos	Bastante adecuado

Como hasta el momento hay suficiente evidencia positivas que aceptan los procedimientos realizados, en las etapas sucesivas se proseguirá con la aplicación de estos instrumentos para obtener los datos necesarios en nuestro proceso investigativo planteado.

Capítulo V: Elaboración e implementación de la Estrategia Metodológica.

“No vale ver después. Lo que vale es ver ahora y estar preparado”

José Martí. 1894

5.1 Caracterización de la Estrategia Metodológica.

La elaboración de una estrategia tiene afinidad con una de las actividades más viejas en la historia del hombre, las guerras, fue incorporada entre los años 60 y 70 a la “guerra de los negocios”, la palabra estrategia proviene del vocablo griego “estratego”, que significa entre otras acepciones el arte de dirigir, un plan de acción ordenado a un fin determinado o destreza y habilidad para dirigir, y se conceptúa como el arte de dirigir operaciones militares. Las principales empresas en incorporar el enfoque estratégico a sus respectivos procesos administrativos fueron la IBM, la General Electric y la Volvo. En la década del 70 se desarrolla un movimiento académico y empresarial en torno al enfoque estratégico en la ciencia de la administración, principalmente en EU y Europa. Más adelante se empieza a utilizar para nombrar la habilidad, destreza o pericia para dirigir un asunto. Debe quedar claro que a pesar de las diferentes acepciones que posee, existe consenso acerca de la necesidad de la determinación de los objetivos para el desarrollo de cualquier estrategia.

El análisis sobre los diferentes conceptos y descripciones que se le ha dado a las estrategias encontramos primeramente a Mintzberg (1987) quien relata que la palabra estrategia ha sido definida de muy diversas formas. Dice *“...Utilizaré cinco definiciones con “P”. Plan, curso de acción definido conscientemente, una guía para enfrentar una situación. En esta definición, las estrategias tienen dos características esenciales: son hechas como adelantos de la acción que se requiere realizar, y son desarrolladas conscientemente e intencionalmente dirigidas a un propósito. Maniobra, (utilizada la palabra inglesa” ploy”) dirigida a derrotar a un oponente o competidor. Patrón de comportamiento en el curso de acciones de una organización, consistencia en el comportamiento, aunque no sea intencional. Posición, identifica la localización de la organización en el entorno en que se mueve tipo de negocio, segmento de mercado, etc) Perspectiva, relaciona a la organización con su entorno, que la lleva a adoptar determinados cursos de acción”* (p.34).

Para Koontz (1991), las estrategias son programas generales de acción que llevan consigo compromisos de énfasis y recursos para poner en práctica una misión básica. Son patrones de objetivos, los cuales se han concebido e iniciado de tal manera, con el propósito de darle a la organización una dirección unificada.

Por otra parte, Quinn (1991) sostiene que una estrategia es un patrón o plan que integra las metas mayores de una organización, las políticas y acciones secuenciales hacia un todo cohesionado. Una estrategia bien formulada ayuda al “mariscal” a coordinar los recursos de la organización hacia una posición “única viable”, basada en sus competencias relativas internas, anticipando los cambios en el entorno y los movimientos contingentes de los “oponentes inteligentes”.

En la literatura pedagógica se recogen diferentes ejemplos de estrategia entre los que se pueden citar a Betancourt (1997) la define como: “*acción humana, orientada a una meta intencional, consciente y de conducta controlada y poniéndola en relación con conceptos tales como: plan, táctica y regla*” (p.7). Este concepto ha sido abordado de forma amplia y prolifera, utilizándose palabras disímiles para su designación, como por ejemplo: política, táctica, técnica, práctica, experiencia, entrenamiento, procedimiento, etc. y por su parte Quintana (2002) realiza una propuesta proyectada hacia las dimensiones de la labor educativa y político-ideológica para la formación de los valores ético profesionales que deben caracterizar el profesional actual.

Para García (2003) en el campo educativo se contemplan las estrategias pedagógicas como un sistema de acciones planificadas para dirigir el proceso de manera eficiente y expresan: “*la modelación de las relaciones del proceso pedagógico. Entre sus tipos se encuentran las estrategias metodológicas, que definimos como: sistema de acciones estructuradas bajo condiciones, relaciones y etapas que en el contexto educativo tiene el objetivo deliberado de mostrar la manera de proceder para desarrollar la personalidad del alumno*” (p.76).

En este sentido, Rodríguez (2004) ha sistematizado que dentro de la literatura pedagógica el término estrategia se utiliza, entre otros fines, para: “*Identificar una actitud que constituye la base fundamental del proceso de dirección de los diferentes niveles hasta llegar a la escuela, la cual da una nueva orientación a las dimensiones táctica y operacional en el mediano y corto plazo (Enfoque estratégico, dirección estratégica, planeación estratégica)*” (p.5).

Para Castellanos, et al; (2003) la estrategia es referirse a la intencionalidad de las acciones dirigidas al mejoramiento del aprendizaje de los/las estudiantes, y el diseño de planes flexibles de acción que guíen la selección de las vías más apropiadas para

promover estos aprendizajes desarrolladores teniendo en cuenta la diversidad de los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje y la diversidad de los contenidos, procesos y condiciones en que éste transcurre.

Se coincide con los criterios de Alonso (2008) en su tesis doctoral dirigida por el Dr. Honorio Salmerón Pérez, titulada “Estrategia metodológica para la estimulación de la competencia cognoscitiva en estudiantes de 4º año de Ingeniería en Informática de la Universidad de Ciego de Ávila (Cuba)” cuando señala que esta diversidad de definiciones ha condicionado la presencia de problemas de interpretación, que persisten, incluso en la actualidad y especialmente, dentro del ámbito pedagógico, donde este vocablo comienza a usarse aproximadamente en la década de los años 60 del siglo XX y asociado al desarrollo de investigaciones dirigidas a describir indicadores relacionados con la calidad de la educación y por tanto se incluye también el proceso de Enseñanza – Aprendizaje.

Presentar una estrategia para perfeccionar el proceso de Enseñanza – Aprendizaje, presupone considerar que se debe actuar sobre los docentes, los estudiantes y los materiales didácticos que son el soporte material del proceso, aún más, cuando se trata de la Educación a Distancias porque su desarrollo transcurre en contextos, condiciones y escenarios bien diferentes a los cursos presenciales, los que en nuestra revisión bibliográfica se encontró que han sido mucho más estudiados e investigados y por lo tanto más conocidos y perfeccionados, de tal modo entonces se opta por la presentación de una estrategia metodológica como el resultado científico de nuestro trabajo para que contribuya a la obtención de mejores resultados en los cursos no presenciales.

5.2 La Estrategia como resultado científico.

Como se menciona anteriormente en el desarrollo de este trabajo, se toma la estrategia en su última acepción planteada. Por ello, nos centramos en describir las peculiaridades de la estrategia como resultado científico de la investigación educativa y en justificar la viabilidad de su empleo en nuestro estudio.

Se encuentra en el estudio desarrollado en función de profundizar en el conocimiento de las estrategias como resultados científicos, que es muy interesante por su ajuste al contexto, la definición de Rodríguez del Castillo y otros (2001) que dice: *“Entendemos por estrategia cierto ordenamiento de las acciones en el curso de la resolución de un problema en el cual cada paso es necesario para el siguiente. Estas secuencias de acciones están fuertemente orientadas hacia el fin a alcanzar. La persistencia en un procedimiento o su cambio está también relacionada con el éxito logrado en la consecución de un fin. Que exista un encadenamiento de acciones orientadas hacia un*

fin no implica un único curso de los procedimientos; sino que las repeticiones, marchas y contramarchas atestiguan las múltiples decisiones que el sujeto adopta en el intento de resolver el problema. Frente al mismo objetivo es posible desarrollar diferentes estrategias” (p.16).

Seguidamente este autor resume que las estrategias tienen las características siguientes:

- Se diseñan para resolver problemas de la práctica y vencer dificultades con optimización de tiempo y recursos.
- Permiten proyectar un cambio cualitativo en el sistema a partir de eliminar las contradicciones entre el estado actual y el deseado.
- Implican un proceso de planificación en el que se produce el establecimiento de secuencias de acciones orientadas hacia el fin a alcanzar; lo cual no significa un único curso de las mismas.
- Interrelacionan dialécticamente en un plan global los objetivos o fines que se persiguen y la metodología para alcanzarlos.

Dentro de la variedad de tipos de estrategias empleados en el campo educativo, se incluyen las estrategias metodológicas como una de las especificaciones posibles de los resultados científicos dentro del formato estrategia. Atendiendo al doble criterio clasificatorio que considera el contexto o ámbito concreto sobre el que se pretende incidir y la especificidad del objeto de transformación, En su trabajo investigativo titulado “Aproximaciones al estudio de las estrategias como resultado científico”, Rodríguez (2004) del Centro de Ciencias e Investigaciones Pedagógicas, Universidad Pedagógica “Félix Varela”, Villa Clara, Cuba, define que la estrategia metodológica *“Es la proyección de un sistema de acciones a corto, mediano y largo plazo que permite la transformación de la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje tomando como base los métodos y procedimientos para el logro de los objetivos determinados en un tiempo concreto. Entre sus fines se cuenta el promover la formación y desarrollo de estrategias de aprendizaje en los escolares”*(p.35)

Esta definición se considera muy adecuada para este trabajo, por cuanto la Estrategia Metodológica que se concibe para el fortalecimiento de las Competencias para la autogestión del aprendizaje en los Estudios a Distancias con un sistema de acciones que realizadas en el proceso pedagógico, permitan a los estudiantes desarrollar mecanismos y procesos desarrolladores, recogidos en dicha definición.

La valoración de los juicios aportados por esta autora, permite poder considerar los rasgos que caracterizan a la estrategia como resultado científico, entre los cuales no deben dejar de estar presentes los que a continuación se señalan:

Concepción con enfoque sistémico en el que predominan las relaciones de coordinación, aunque no dejan de estar presentes las relaciones de subordinación y dependencia.

Una estructuración a partir de fases o etapas relacionadas con las acciones de orientación, ejecución y control, independientemente de la disímil nomenclatura que se utiliza para su denominación.

El hecho de responder a una contradicción entre el estado actual y el deseado de un objeto concreto ubicado en el espacio y en el tiempo que se resuelve mediante la utilización programada de determinados recursos y medios.

La adopción de una tipología específica que viene condicionada por el elemento que se constituye en objeto de transformación. Esta última categoría resulta esencial a los efectos de seleccionar cuál variante utilizar dentro de la taxonomía existente.

Su irrepetibilidad. Las estrategias son casuísticas y válidas en su totalidad solo en un momento y contexto específico, por ello su universo de aplicación es más reducido que el de otros resultados científicos. Ello no contradice el hecho de que una o varias de sus acciones puedan repetirse en otro contexto.

Su carácter de aporte eminentemente práctico debido a sus persistentes grados de tangibilidad y utilidad. Ello no niega la existencia de aportes teóricos dentro de su conformación.

Se puede entonces resumir las ideas fundamentales sobre las estrategias como resultado científico de la manera siguiente:

- Requieren de un diseño que justifique la necesidad de resolver un problema de la práctica y solucionar dificultades, con un uso racional de tiempo y recursos.
- Tener una proyección de cambios cualitativos en el sistema.
- Las acciones deben de planificarse flexibles, con carácter sistémico y dirigidas al resultado a lograr.
- Tener una concepción integradora entre los objetivos que se persiguen y la metodología para alcanzarlos y ser considerados dentro del plan general.

Siguiendo lo expuesto por Rodríguez del Castillo y otros (2001), los pasos de esta metodología constituyen puntos de referencia obligados para definir la organización que debe tener una estrategia en los marcos de un trabajo científico. En este sentido se asume el criterio que considera tomar en cuenta los aspectos siguientes:

I. Introducción - Fundamentación. Se establece el contexto y ubicación de la problemática a resolver. Ideas y puntos de partida que fundamentan la estrategia.

II. Diagnóstico- Indica el estado real del objeto y evidencia el problema en torno al cual gira y se desarrolla la estrategia.

III. Planteamiento del objetivo general.

IV. Planeación estratégica- Se definen metas u objetivos a corto y mediano plazo que permiten la transformación del objeto desde su estado real hasta el estado deseado. Planificación por etapas de las acciones, recursos, medios y métodos que corresponden a estos objetivos.

V. Instrumentación- Explicar cómo se aplicará, bajo qué condiciones, durante qué tiempo, responsables, participantes.

VI. Evaluación- Definición de los logros obstáculos que se han ido venciendo, valoración de la aproximación lograda al estado deseado.

No obstante lo apuntado es necesario precisar que, independiente de los elementos manejados, los cuales constituyen una orientación de marcado carácter metodológico que permite organizar el proyecto estratégico, este resultado se caracteriza por la existencia de tres fases en las cuales están contenidos las cuestiones que han sido mencionadas, a saber:

- Fase de obtención de la información o diagnóstica.
- Fase de caracterización del momento deseado, de programación-implementación, o de ejecución.

La estrategia que se propone es flexible, puede ser modificada durante su implementación y requiere por lo tanto de actitudes de apertura en los sujetos que participen en el proceso pedagógico por tanto la investigación – acción resulta necesaria para su desarrollo.

5.3 Elaboración de la Estrategia Metodológica para el desarrollo de Competencias para la autogestión del aprendizaje en los estudiantes a distancias de las Carreras de Derecho y Estudios Socioculturales de la Universidad de Ciego de Ávila.

5.3.1 Introducción - Fundamentación.

La Estrategia metodológica para el desarrollo de las competencias para los estudios a distancia en las Carreras de Derecho y Estudios Socioculturales en la Universidad de Ciego de Ávila, tiene un alcance social en general y educativo en particular. El objetivo de la misma está estrechamente relacionado con los fines de la Educación Superior cubana donde se destaca entre otros aspectos, el pleno acceso a la educación superior;

la formación integral del educando, mediante el desarrollo de sus habilidades y capacidades, así como ofrecer nuevas oportunidades de exploración, búsqueda e investigación.

Se concibe la presente Estrategia Metodológica como un sistema de acciones conscientes donde los mecanismos reflexivos, motivacionales y de autodesarrollo ocupan un lugar fundamental, promovidas en el proceso interactivo alumno-materiales docentes y alumno-profesor, y en el grupo como un todo, en situaciones emergentes del proceso enseñanza-aprendizaje y que estimulan el desarrollo personalógico del estudiante, cuando este se encuentra en el proceso de aprendizaje, siendo responsable de este proceso integral y sus resultados. Se presenta como una nueva forma de ver el proceso de enseñanza-aprendizaje trascendiendo los resultados cognitivos, siendo abordado desde un enfoque sistémico, participativo, integral. Se propone un sistema de acciones conscientes, considerando el carácter de estas acciones formativas, sus relaciones con el estudiante y su desarrollo. Subyacen mecanismos psicológicos fundamentales los reflexivos, motivacionales y de autodesarrollo, que implican al sujeto en la búsqueda de aprendizajes que potencien su desarrollo. Siendo estimulado desde el proceso enseñanza-aprendizaje, involucran los procesos inter-intrasubjetivos, presentes en la relación alumno-profesor, alumno-alumno y del grupo como un todo, convirtiéndose en expresión reguladora de la subjetividad individual en tanto alcanza un sentido personal en el comportamiento del sujeto.

La motivación, como elemento que le permiten participar en esta experiencia y a la vez, utilizar este medio para potenciar su uso en la autorregulación del comportamiento. El término motivación se deriva del verbo latino *movere* que significa “moverse”, “estar listo para la acción”. Es un concepto que se emplea para explicar la iniciación, dirección, intensidad y persistencia del comportamiento. En el proceso educativo motivación significa estimular la voluntad de aprender. Alonso (1992) en Díaz-Barriga y Hernández, (2003) opina que querer aprender y saber pensar son condiciones básicas que permiten la adquisición de conocimiento.

El concepto de motivación humana ofrecido por González (1998) permite una mejor comprensión del mismo como un proceso integral, regulador e inherente al sujeto social. *“Compleja integración de los procesos psíquicos, que va dirigida a satisfacer necesidades del hombre y en consecuencia, regula la dirección (objetivo-meta) y la intensidad o activación del comportamiento manifestándose como actividad motivada”*(p.31).

En las actividades en el proceso de enseñanza-aprendizaje la motivación es un elemento tomado en consideración en varios modelos. Se ha analizado por nuestra parte que enfatiza en el papel activo del aprendiz en la regulación del comportamiento mediado por otros. Lo que se pretende es fomentar la motivación intrínseca, el autocontrol y se promueva la autoestima, el manejo de las expectativas, metas, atribuciones, entre otras. La Estrategia metodológica presenta un carácter prospectivo, al relacionar pasado, presente y futuro de los sujetos e implicarlos en su desarrollo y en la resolución de las actividades y situaciones del proceso docente. La experiencia del sujeto, sus vivencias como unidad de significado y sentido, combinada con los conocimientos que posee el sujeto en estudios anteriores y en su práctica profesional y junto a las intenciones profesionales, intereses y necesidades futuras brindan las premisas de condiciones internas que permiten el desarrollo del sujeto al realizar su combinación especial con las condiciones externas,

Dentro de los elementos que caracterizan la propuesta el aspecto de mayor aporte lo constituye la identificación de las competencias esenciales para estos estudios, así como la determinación de los indicadores que contribuyen a su manifestación. La existencia de interacciones significativas y ayuda pedagógica, a nuestro modo de ver elementos esenciales en los momentos de integración teórico-práctico, donde existe una consecuencia de esta relación social-individual y que expresa el equilibrio entre estos elementos al abordar la construcción del conocimiento y el desarrollo humano.

La Estrategia metodológica posibilita que los sujetos utilicen y valoren el uso de conocimientos anteriores como estructura previa en la construcción de su aprendizaje y la concepción del mundo. Este elemento llama la atención ya que el estudiante de manera activa comienza a utilizar lo que tiene en su representación mental y lo asocia con lo que se maneja en la relación grupal, recalamos el carácter complejo de este proceso de construcción de la realidad, máxime cuando se habla de conceptos científicos que son los de mayor complejidad por su naturaleza, pero posibilita un ir de lo que se conoce a lo desconocido, de lo individual a lo compartido. Se parte de lo que el estudiante ya conoce y se va relacionando con lo novedoso, complejo, con lo que se construye en el grupo, garantizando que el sujeto se implique en esa construcción desde el inicio, plantee sus dudas, proponga sus valoraciones, sus soluciones, etc. A la par ocurre una transformación en su forma de valorar el mundo que lo rodea, acercándose a lo social, compartiendo, reflejando de manera más adecuada la realidad y actuando en consecuencia en la autorregulación del comportamiento.

La Estrategia metodológica propuesta considera la evaluación de proceso como otro elemento esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje. Partiendo del enfoque de sistemas podemos concebir a la evaluación como un proceso formativo. La evaluación tiene que ser cuidadosa pues estigmatiza al estudiante, e influye de manera clara sobre elementos como la autovaloración y autoestima. Desde el punto formativo es capaz de movilizar elementos reflexivos dentro de la personalidad y permite el desarrollo del sujeto, al brindar pautas de valoración externa, de autogestión y poder garantizar un aprendizaje más participativo y desarrollador.

La autoevaluación y la retroalimentación son imprescindibles en esta modalidad de estudio por cuanto será más efectiva en la medida en que el estudiante la realice guiado por criterios externos o personales, es por ello que los referentes a partir de los cuales se realizará la evaluación son un elemento clave de la misma. Un complemento necesario de la evaluación es que el profesor tome conciencia de las características y condiciones en que transcurre esta modalidad de estudio y elabore evaluaciones desarrolladoras y productivas con las cuales los estudiantes brindaran la información adecuada acerca de lo acertado de su participación en el proceso docente y de la efectividad que el propio sistema evaluativo ha tenido para cumplir sus fines de ofrecer una valoración del proceso y el resultado dando información pertinente en cada momento del proceso.

Además la estrategia propuesta es:

Sistémica y estructurada a partir de fases y etapas: Las etapas y acciones de la estrategia metodológica están interrelacionadas entre sí, se revela su interdependencia y su unidad. A partir del diagnóstico se fundamenta la misma, se determinan las acciones de planeación e implementación y posteriormente, se procede a la evaluación.

Objetiva: Concebida de acuerdo con las peculiaridades del proceso de enseñanza-aprendizaje en la modalidad de la educación a distancias y las necesidades educativas de los estudiantes para su gestión de aprendizaje.

Flexible: Ordenamiento y secuenciación de las vías y del contenido de la misma. Considerando las especificidades del contenido y las demandas contextuales de los estudiantes.

Contextualizada: La estrategia metodológica se corresponde con los objetivos y el contexto en el cual se desarrolla y que se propone una formación orientada al desempeño profesional en correspondencia de las demandas sociales de autoaprendizaje y formación continua, particularmente relevante en los estudios no presenciales.

Adaptable: La estructura de la estrategia metodológica puede ser adaptada a otras especialidades, por lo que le tiene un carácter referencial.

5.3.2. Diagnóstico de la situación.

Para elaborar la estrategia se tuvo en cuenta los resultados al aplicar los cuestionarios y las entrevistas a los docentes, graduados y estudiantes según su planificación, las observaciones realizadas y los análisis de documentos. Estos resultados arrojan insuficiencias en el proceso formativo por la deficiente preparación para enfrentar el proceso de enseñanza – aprendizaje por parte de los docentes y estudiantes que hacen que los estudios no sean efectivos, ni se pueda realizar una correcta utilización de los medios materiales que soportan este proceso.

Estas insuficiencias han sido estudiadas detalladas en los capítulos anteriores, por lo que seguidamente se presenta la situación sintetizada de los resultados obtenidos, siendo necesario profundizar más en las mismas, para contribuir a su identificación y poder atenuarlas:

- El tener establecido como principio por el Ministerio de Educación Superior de Cuba que los procesos formativos tienen que ser equivalentes en las diferentes modalidades de estudio en cuanto a calidad y contenidos, ha motivado que los programas de las asignaturas son eminentemente teóricos y no se ajusta a las particularidades de la enseñanza por encuentro donde las orientaciones metodológicas deben dirigir a los docentes y tutores a cómo aprovechar al máximo las posibilidades que ofrece la actividad laboral de los estudiantes teniendo en cuenta que se desempeñan en diversos escenarios: escuelas, centros de trabajo y comunidad.
- Los exámenes aplicados son eminentemente reproductivos y no explotan las habilidades para la solución de problemas profesionales.
- No se logra las relaciones de interdisciplinariedad entre las asignaturas que reciben los estudiantes por semestres y curso académico.
- Los Docentes y tutores de forma general no están preparados para su función y desconocen la metodología de la enseñanza de estos cursos, así como los contenidos de las diversas asignaturas que el estudiantes ha recibido o está recibiendo por lo que no puede realizar su trabajo a cabalidad.
- No se aprovechan las posibilidades de la experiencia laboral de estos estudiantes para aplicarlos a los conocimientos teóricos recibidos en las asignaturas.

- Existen insuficiencias en la confección y utilización de los materiales docentes y por tanto no se logra las posibilidades que los docentes pueden aprovechar en función de la motivación, comprobación y sistematización del conocimiento.
- Los estudiantes generalmente no trabajan de forma autónoma, por cuanto no se les indica o no están preparados para utilizar los materiales docentes, las guías de estudios y las tecnologías de la información y las comunicaciones en su gestión de aprendizaje.
- Los estudiantes muchas veces no tienen el éxito necesario por no realizar una correcta planificación de su tiempo, estableciendo las prioridades necesarias y tampoco pueden lograr una comunicación correcta y precisa de sus conocimientos, opiniones y puntos de vista y defenderlos.

Con esta Estrategia Metodológica que se propone se pretende atenuar el efecto negativo estas insuficiencias, superarlas y hacer una modalidad de estudio más atractiva y competente.

Los resultados obtenidos según los diferentes instrumentos aplicados en la recogida de los datos; por considerarse que posibilitan una mejor comprensión y organización metodológica, se exponen en el siguiente capítulo titulado “ **Capítulo VI Resultados del Diagnóstico**”.

5.3.3 Planteamiento del objetivo general.

Como se ha fundamentado anteriormente, esta estrategia metodológica tiene como objetivo fundamental contribuir a atenuar las insuficiencias que se presentan en el proceso de enseñanza – aprendizaje de los estudios a distancia, mediante una propuesta que contiene acciones para ser desarrolladas por los docentes para lograr una mejor preparación en ellos y perfeccionen su proceso de enseñanza y en especial, los materiales docentes para favorecer su mejor utilidad ; para el caso de los estudiantes se brindan indicaciones que conducen a fortalecer el desarrollo de las competencias claves para sus estudios y se pueda lograr la interacción de los docentes, los estudiantes y los materiales docentes en función de lograr un aprendizaje creativo, participativo e independiente que es decir el éxito esperado.

5.3.4 Planeación Estratégica.

Para diseñar esta Estrategia Metodológica que tiene como finalidad fortalecer el desarrollo de las Competencias para la autogestión del aprendizaje en los estudiantes de la Educación a Distancia, se ha tenido en cuenta los Documentos Normativos del Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba como es el caso del emitido el 25 de septiembre del 2006, denominado como **DOCUMENTO DE TRABAJO**, para ello

se elaboró un plan de acciones que son recogidas en la estrategia dentro dos carpetas de trabajo, una para los docentes y otras para los estudiantes, las que contienen además de las acciones concebidas, orientaciones, documentos, guías, etc, que posibilitan la profundización o el estudio, la autopreparación y la autoevaluación de los participantes.

La idea de la semipresencialidad surge asociada a estas dos posiciones, combinando los encuentros presénciales con aquellos que se realizan a través de los medios; y donde la independencia cognoscitiva y la autopreparación del estudiante, adquieren una especial relevancia.

De tal modo, la concepción de semipresencialidad que se presenta supone la articulación de ayudas pedagógicas de ambos tipos, tanto presénciales como mediadas por los recursos tecnológicos, en una estrategia educativa integrada que puede adecuarse a las reales posibilidades de la población destinataria de la formación, propiciando un enfoque más individualizado de esa relación, a partir de las necesidades educativas individuales de cada estudiante.

Este nuevo modelo pedagógico al que nos hemos referido anteriormente, ha sido objeto de perfeccionamiento continuo en todos estos años, incorporándose al trabajo metodológico que han desarrollado las facultades y departamentos docentes implicados en esta labor. Desde el MES, por su parte, se ha identificado esa como una de las prioridades del trabajo metodológico en estos últimos cursos y en las visitas e inspecciones realizadas a los CES evidencian avances en esta dirección como un proceso gradual de apropiación por los docentes de sus principales aspectos.

No obstante, todavía no se logra su aplicación con la profundidad, alcance y calidad que este modelo demanda, fundamentalmente debido a las propias limitaciones nuestras relacionadas con una visión del proceso de formación muy centrado en las concepciones y los métodos que se emplean en los cursos diurnos y que impide que las requeridas transformaciones se produzcan al ritmo que se demanda; cuestión esta que hoy se manifiesta en diferentes grados en un número considerable de centros. La propia formación de los docentes en modelos más presénciales, e incluso la de los estudiantes, que demandan una formación de ese tipo, contribuye a reforzar esa dificultad antes explicada.

En el caso de Cuba la semipresencialidad incluye los llamados Cursos para Trabajadores, la Continuidad de Estudios en las Sedes Universitarias Municipales y la Educación a Distancia

A continuación se presentan diferentes concepciones que se establecen en el documento analizado con anterioridad, denominado como **DOCUMENTO DE TRABAJO**

y que seguidamente se señalan las que más incidencia tienen para este caso, para después siguiendo estas indicaciones, establecer un plan de acciones concretas para lograr su aplicación consecuyente y efectiva en la modalidad semipresencial, sobre la base de los conceptos y principios antes planteados:

El punto de partida ha de ser la adecuada preparación metodológica de los profesores que prestan sus servicios en esta modalidad de estudio. A tales efectos se establece, a partir del curso 2006-2007, que los profesionales que se incorporen como profesores en estos cursos, anterior al del inicio de las clases, realicen un curso básico con carácter obligatorio, que asegure su preparación para el ejercicio docente; o en su lugar demuestren tener las competencias previstas en dicho programa.

El trabajo metodológico se intensificará, dando prioridad a los aspectos que permitan perfeccionar la modalidad no presencial, a partir de las especificidades de cada carrera y disciplina, debiendo incluirse entre otras acciones, las siguientes:

- Realizar periódicamente reuniones metodológicas con el objetivo de debatir con todos los profesores los aspectos principales de esta modalidad de estudio.

La falta de planificación de todas estas acciones atenta contra su estabilidad y no permite su adecuada organización, por lo que reviste una alta importancia que se precise, en los planes de trabajo metodológico, cada una de las actividades que se prevén realizar como parte del perfeccionamiento de la modalidad semipresencial, asegurando la participación de todos los implicados.

- Fortalecer los mecanismos de gestión del proceso, a los efectos de lograr la efectiva conducción y debido control del mismo.

- Proyectar e impulsar en cada universidad la creación de centros de recursos de aprendizaje, donde los estudiantes acudan a consultar los medios didácticos disponibles.

- Gestionar los recursos materiales que posibiliten las condiciones de trabajo para realizar con calidad las acciones antes planteadas.

5.3.4.1 Caracterización de los rasgos principales de los actores principales de esta modalidad de estudio.

- **Actuación del Docente.**

- La mediación pedagógica.

La mediación pedagógica en una enseñanza aprendizaje a distancia, en cualquiera de sus variantes, exige del docente una clara concepción acerca del lugar, significación y utilización de los medios de enseñanza-aprendizaje a tenor de dos aspectos: el

desarrollo integral del estudiante y las características de la organización semipresencial del aprendizaje.

En esta modalidad los medios y especialmente las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), pasan a ocupar un lugar preferencial como mediadores pedagógicos. El docente no pasa a un segundo lugar, pues los medios y materiales a utilizar por los estudiantes deben ser concebidos, diseñados, seleccionados y contruidos por el profesor.

El carácter mediador del aprendizaje, no se pierde, sino que adquiere una nueva dimensión que propicia el autoaprendizaje del estudiante, pues se incrementa la relación sujeto-objeto y varía cuantitativa y cualitativamente la relación estudiante-profesor y estudiante-estudiante. Se eleva asimismo el protagonismo del estudiante.

Esta modalidad de estudio eleva la importancia del encuentro “como forma de organización fundamental. Los roles de los protagonistas del PEA desarrollador entendido en sentido amplio adquieren nuevas cualidades a partir del lugar y significación de la práctica docente en el aprendizaje del estudiante. Las sesiones de trabajo con el tutor, como docente responsable del aprendizaje del estudiante y por tanto de su formación.

- Relaciones entre docentes y tutores:

El desempeño docente del tutor, quien dirige parte del aprendizaje del estudiante, debe ser tenido en cuenta en el diseño del módulo y de cada una de las asignaturas, pues la organización a distancia requiere de líneas estratégicas comunes de orientación al estudiante, por parte de los dos factores principales que influyen en su aprendizaje, profesor y tutor.

Las condiciones de una enseñanza aprendizaje a distancia conducen también a una nueva conceptualización en la dirección del mismo, al ampliarse por una parte la cantidad de protagonistas directos e indirectos y al modificarse la mediación pedagógica y desplazarse hacia los medios.

El rol del grupo adquiere nuevas connotaciones que deben ser tenidas en cuenta por el docente en la preparación de las guías y de manera especial, en la organización de las actividades del encuentro. El predominio de la actividad independiente del estudiante, individual o grupal, obliga al profesor a prever las situaciones de aprendizajes

- Los objetivos y contenidos.

Los Docentes deben tener presente que la relación objetivo - contenido constituye una relación fundamental que actúa como premisa para la materialización y ejecución del aprendizaje en esta modalidad.

El objetivo y el contenido necesario para lograrlo, constituyen, junto con el problema, el diseño del cambio que se espera en el estudiante y del contenido del cual debe apropiarse; por lo que en la enseñanza a distancia esta relación eleva su función orientadora.

El vínculo del objetivo con la diversidad de contenidos.

Si el objetivo orienta hacia el contenido esencial y para la solución del problema, el docente debe tener en cuenta, en los diferentes niveles del proceso, que esta orientación sea hacia todos los tipos de contenidos, especialmente los axiológicos y los metacognitivos. Para esto el profesor y el tutor deben garantizar previamente la estructuración científica del contenido en su diversidad (conceptual, procedimental y axiológica), lo que favorecerá la función orientadora del objetivo.

La unidad de lo cognitivo y lo afectivo.

En el aprendizaje a distancia el profesor y el tutor deben propiciar el desarrollo de vivencias y experiencias profesionales, sociales, personales, al estudiante, de manera que se promueva el desarrollo del contenido axiológico. Esto debe estar presente en el sistema de objetivos formulados para el módulo y la asignatura y materializado en la guía.

En la modalidad a distancia el contenido se redimensiona a partir de la relación más directa que el estudiante establece con el mismo, a través de los diversos medios. Esto exige del profesor un conjunto de requisitos didácticos:

Debe asegurarse que todos los tipos de contenidos planteados en el modelo del profesional para la formación integral y en la asignatura y en el módulo, estén presentes en la guía, ya que aunque conforman un sistema, algunos aparecen de manera más explícita (conceptuales y procedimentales) y otros no tanto (axiológicos).

La apropiación independiente de los contenidos por los estudiantes exige que sean organizados y presentados atendiendo a criterios lógicos y psicológicos, tales como:

La determinación de lo esencial, de aquellos contenidos que actuarán como invariantes, célula generadora o nodos cognitivos, que actúen como hilos conductores del conjunto de materiales con los cuales trabajarán los estudiantes.

El establecimiento de nexos necesarios entre los contenidos ya aprendidos y los nuevos, y entre estos y los de las próximas guías, temas, asignaturas y módulos.

Una clara concepción de con cuáles contenidos necesita operar el estudiante en su aprendizaje independiente para dar solución a los problemas planteados. Y cuales contenidos deberá utilizar el profesor, especialmente en el encuentro y las consultas, para orientar adecuadamente el aprendizaje del estudiante.

- Los métodos de enseñanza.

Es fundamental entender por métodos de enseñanza la secuencia de actividades del profesor y de los alumnos dirigidas a lograr los objetivos de la enseñanza, para considerar la complejidad de este componente en la enseñanza a distancia.

A partir de esto el docente debe diseñar las actividades de los estudiantes vinculadas a las experiencias y vivencias que él tiene de la escuela y fuera de ella, las acciones y soluciones creadoras que él genera como producto de su autoaprendizaje, especialmente por las posibilidades de las TIC. Por tanto la preparación del encuentro no puede limitarse a revisar la guía ni a controlar las tareas realizadas por los estudiantes, El encuentro es un espacio de aprendizaje, de interacción y consecuentemente en él, el docente interactúa con el estudiante, haciendo corresponder las acciones de enseñanza con el conjunto amplio y diverso de acciones de aprendizaje desarrolladas por el estudiante.

En la educación superior se da una relación muy especial entre métodos y formas de organización. La modalidad a distancia no significa que los docentes deban buscar nuevos métodos, sino que deben transformarlos dialécticamente en correspondencia con el peso que tiene el autoaprendizaje y el trabajo con los medios y las TIC en esta modalidad.

- Las formas de organización de la enseñanza.

Constituye uno de los elementos, junto con los medios de enseñanza, que más cambios reflejan en la modalidad a distancia. Las situaciones de aprendizaje deben caracterizarse por ser conscientes, reflexivas, problémicas significativas y contextualizadas; esto se logra si los métodos se estructuran y utilizan adecuadamente en la estructuración de las guías, en la organización de los encuentros y las consultas y en la orientación del estudio independiente.

- El encuentro.

Constituye una forma de organización compleja y no es común en los estudios de pre - grado, en el que predomina lo presencial. No obstante el diseño y organización del encuentro en la formación de profesionales de la educación, exige atender algunos aspectos didácticos y organizativos.

Al ser el encuentro la forma organizativa presencial del módulo o bloque, el profesor puede pretender desarrollar en él la mayor cantidad de contenido, especialmente conocimientos y habilidades. Sin embargo, la esencia del encuentro radica en que es un

espacio de interacción, de discusión científica y pedagógica en función de la formación integral de los estudiantes.

En el encuentro el docente debe aprovechar todas las oportunidades que el mismo ofrece para conocer a sus estudiantes y mejorar el control sistemático de su desarrollo.

Durante el encuentro el profesor utiliza diversas formas y métodos de enseñanza atendiendo a la diversidad de contenidos y de actividades desarrolladas por el estudiante. Así hará exposiciones, explicará conceptos, demostrará regularidades, dialogará con los estudiantes y promoverá intercambio entre ellos, hará demostraciones prácticas, entre otros.

El Control y Evaluación del Proceso de Enseñanza - Aprendizaje.

Si el control y evaluación del PEA es complejo y difícil, sobre todo cuando su propósito es evaluar el nivel de desarrollo integral alcanzado por el estudiante, podemos imaginar cuánto más difícil resulta en condiciones de la educación a distancias por la notable reducción que se produce en la comunicación directa entre estudiante-profesor y entre los estudiantes.

En correspondencia con los objetivos, contenidos, métodos y medios planificados, el docente diseña la evaluación del aprendizaje de la asignatura. Acorde con la concepción de enseñanza aprendizaje asumida y las características que la modalidad a distancia impone, en la estructuración de la evaluación el docente tendrá en cuenta evaluar todos los tipos de contenido desarrollados por el estudiante, atendiendo a las particularidades de cada tipo. Si cada contenido –conceptual, procedimental y axiológico- es aprendido por el estudiante mediante diferentes modos o procesos de aprendizaje, así también cada uno requiere acciones, instrumentos y espacios de evaluación.

La formación integral demanda un control integral, tarea compleja y que exige de todos los sujetos involucrados en el aprendizaje de los estudiantes, especialmente el profesor y el tutor quien acompaña la formación del estudiante desde la escuela, garantizando que la práctica docente sea un verdadero espacio de aprendizaje desarrollador.

Cada encuentro, cada consulta, cada clase especializada (práctica de laboratorio, práctica de campo y otras), es un espacio de aprendizaje individual y colectivo, de interacción y diálogo entre profesor y estudiantes y también un espacio de evaluación y autoevaluación.

Debe utilizarse las potencialidades de las TIC para perfeccionar y racionalizar la evaluación. Se señala como una debilidad de la enseñanza a distancia, a partir del poco contacto físico entre estudiantes y profesores, que estos no llegan a tener un conocimiento pleno de los primeros, del desarrollo que va alcanzando. Esto puede

compensarse mediante un sistema de tareas de carácter sistemático utilizando las TIC, que permita una retroalimentación constante y que involucre a estudiantes, profesores y tutores.

El profesor debe mantener una retroalimentación directa y sistemática con los estudiantes para que ello contribuya a la autoevaluación, el autocontrol sistemático, como partes intrínsecas del autoaprendizaje deben ser propiciados y garantizados por las tareas de evaluación que el estudiante desarrolle y constituyen metas del Proceso de Enseñanza - Aprendizaje.

- Caracterización de los Medios Materiales que soportan el proceso de enseñanza – aprendizaje.

-Las Guías de estudio.

La elaboración de guías de estudios con situaciones de aprendizaje concebidas como espacio de interacción en el que se organizan las condiciones necesarias y suficiente para la apropiación y dominio de contenidos, a partir de reconocer al estudiante como centro del proceso y como finalidad última del mismo, requiere del docente cumplir con el carácter activo y contextual del aprendizaje.

En la Educación a Distancia esto se traduce en la creación de sistemas de tareas, a partir de problemas profesionales, a ser ejecutadas mediante el aprendizaje independiente y controlado en el encuentro y en las consultas principalmente.

La formulación del problema como fuente dialéctica de las actividades de aprendizaje, constituye uno de los elementos más importantes en la elaboración de las guías y materiales. El problema, elemento generador de contenidos, cumple una función orientadora hacia los objetivos y contenidos en primer lugar y por extensión al resto de los componentes.

Los problemas deben contener todos los tipos de contenido, visto no necesariamente a nivel de problema aislado, sino como sistema de problemas que se formulen en el conjunto de guías, de asignaturas y de módulos. Así las actividades diseñadas en las guías de estudio, y desarrolladas por los estudiantes mediante el estudio independiente y controlado por los docentes en las diferentes actividades, deben garantizar que el estudiante adquiera conocimientos, desarrolle diferentes habilidades y forme valores, sentimientos, convicciones y especialmente conocimientos y habilidades metacognitivos.

Los problemas de las guías deben derivarse de los problemas profesionales planteados por la carrera y deben tener una fuerte orientación profesional. Se vinculan a los problemas de la ciencia, técnica o de la especialidad y el docente debe tratar de integrar ambos.

- Los medios de enseñanza y otros recursos didácticos.

En la enseñanza a distancia se redimensiona el papel de los medios o recursos didácticos de enseñanza aprendizaje, pues ellos asumen gran parte del rol mediador del docente.

En este sentido, la guía que orienta el aprendizaje del estudiante constituye un medio clave en la relación entre el estudiante y el contenido de aprendizaje. Así la calidad científica y pedagógica de las tareas propuestas en la guía debe favorecer la apropiación exitosa de todos los tipos de contenidos, orientando adecuadamente hacia la búsqueda y estudio de los diferentes materiales didácticos.

Los medios que el profesor utilice en los encuentros deben ser complemento de los utilizados por el estudiante en su estudio independiente, dado el carácter sistémico de los mismos. El uso de las TIC, así como de los medios tradicionales, debe contribuir a la formación de valores, sentimientos, cualidades y convicciones, ya que al constituir estos los elementos axiológicos del contenido de la formación integral, necesitan expresarse a través de los medios.

- Actuación del estudiante.

Cuando se habla de Educación a Distancia, aspectos como socialización, autonomía, aprendizaje cooperativo, interacción entre otros, adquieren una relevancia especial, y tal vez una significación cuando se les contempla como procesos de desarrollo dentro de la dinámica habitual de los grupos de estudio. En esta modalidad educativa, en donde la totalidad de estudiantes son empleados y con otras ocupaciones familiares o personales, los procesos de aprendizaje deben apoyarse en estrategias mediadas por materiales impresos y/o electrónicos, que favorecen el desarrollo individual y que buscan la socialización de los conocimientos para lograr, así, la calidad en el aprendizaje.

Por tanto el estudiante tiene que comprender en primera instancia, cual es su rol en este proceso pues para tener éxito tiene que cambiar roles y actitudes ante su aprendizaje, colocándose en el centro del proceso, siendo el principal protagonista d su gestión del conocimiento por lo que tiene que poseer un sistema de conocimiento, habilidades, capacidades que conlleven a poseer las competencias necesarias para el éxito en estos estudios.

El proceso enseñanza-aprendizaje es el conjunto de actividades realizadas por los alumnos, sobre la base de sus capacidades y experiencias previas, con el objeto de

lograr ciertos resultados, es decir, modificaciones de conducta de tipo intelectual, psicomotriz y afectivo-volitivo.

El proceso de enseñanza en relación con el aprendizaje se puede definir como una serie de actos que realiza el docente con el propósito de plantear a los alumnos la posibilidad de aprender, es decir, de adquirir nuevas conductas o modificar las existentes. La planificación de actividades, la conducción de grupos, las directivas verbales, las preguntas, la aplicación de pruebas, son ejemplos de las múltiples actividades implicadas en el proceso de enseñanza.

Enseñar es estimular, conducir, facilitar y evaluar permanentemente el proceso de aprendizaje que realizan los alumnos. Enseñanza y aprendizaje son interdependientes y en realidad integran un solo proceso, que solo se pueden separar en un análisis teórico.

El estudiante cumple un papel fundamental: es el eje del proceso, es el sujeto de la educación que en forma dinámica y constante interactúa con las situaciones de aprendizaje planteadas por el docente o por él mismo, cuando su madurez intelectual lo hace posible. La calidad de los resultados obtenidos en el aprendizaje dependerá en gran medida de la riqueza de las actividades realizadas.

Fundamentos del aprendizaje.

Aprendizaje es el proceso por el cual alguien, a través de su propia actividad, llega a modificar relativamente su conducta. Se aprende por la propia actividad, es decir, por lo que el individuo mismo realiza. Aprender no es un proceso de absorción así como enseñar no es un proceso de transmitir. El maestro puede orientar el proceso de aprendizaje tan solo facilitando las actividades del que aprende. La actividad abarca todo lo que una persona realiza: actos externos e internos, pensamientos, percepción, imaginación, comprensión, visión de relaciones, acción práctica, etc.

El aprendizaje provoca modificaciones en la conducta. La mejor prueba o evidencia de que se ha aprendido son los cambios en la conducta: cambios en la ejecución, cambios en la respuesta a determinada situación. Las modificaciones en la conducta no se limitan a cambios apropiados. También pueden darse cambios inconvenientes. Por ejemplo, se aprenden malos hábitos, se fijan los errores que se practican y se adquieren actitudes inadecuadas.

El estudiantado debe tener una adecuada actividad propia de lo que deben aprender. La mayor parte del aprendizaje que lleva a ciertos resultados requiere práctica o aplicación una y otra vez, durante un tiempo extenso y bajo condiciones favorables. Si queremos que el aprendizaje sea muy durable, debemos de realizar experiencias o

actividades significativas. Si lo que se aprende no se vuelve pronto a aplicar, es casi seguro, que se olvidará.

Para que las actividades del estudiantado se conviertan en aprendizajes apropiados, tal vez haga falta el control de esas actividades. Gran parte de la actividad propia o práctica se realiza fuera de la escuela, a veces bajo el control del hogar o de otra institución y otras veces sin vigilancia alguna. Muchos estudiantes no tienen la oportunidad o el estímulo para practicar en casa las actividades iniciadas en la escuela. Por consiguiente, es éste un requisito importante para el aprendizaje efectivo que debe satisfacerse adecuadamente. Debe proporcionarse la oportunidad de aplicar, en condiciones apropiadas, lo que se ha aprendido en la escuela.

5.3.5 Planeación de la Estrategia Metodológica:

Para la realización de esta estrategia se partió de la concepción metodológico de considerar a sus componentes integrados y estrechamente relacionados, identificándose a los efectos, sus tres componentes principales: trabajo metodológico de los docentes, superación científico metodológico de los docentes y la preparación de los estudiantes. Este último componente se justifica por la escasa formación profesional de la mayoría de ellos para el éxito en su aprendizaje.

Componente 1- Trabajo Metodológico de los Docente

Objetivo: Organizar el trabajo de los docentes sobre los principales aspectos a tener en cuenta para lograr su preparación referente al proceso de formación de las competencias necesarias para el aprendizaje con éxitos en los estudiantes de las carreras de Derecho y Estudios Socioculturales en la modalidad de la Educación a Distancia.

- Acciones:

- 1- Diagnosticar el conocimiento y dominio que tienen los docentes sobre la formación de competencias en los estudiantes para su gestión del aprendizaje.
- 2- Crear grupos de asesorías en las carreras con los docentes mejor preparados según los resultados del diagnostico aplicado.
- 3- Organizar el trabajo metodológico de forma tal que se incluyan también actividades para el perfeccionamiento de la educación a distancia mediante el fortalecimiento de las competencias determinadas.
- 4- Proponer a la dirección de la institución la necesidad de que se creen y funcionen colectivos de disciplinas o por carreras que agrupen en determinados momentos a los docentes que trabajan en esta modalidad.

5- Divulgar entre los docentes de esta modalidad de estudio, los resultados obtenidos en el trabajo investigativo realizado, donde se detectan las principales dificultades formativas de estos estudiantes y se implemente la estrategia metodológica elaborada para contribuir a su solución.

Estas acciones se cumplimentaran mediante el desarrollo de las tareas que se detallan a continuación:

1.- Diagnosticar el conocimiento y dominio que tienen los docentes sobre la formación de competencias en los estudiantes para su gestión del aprendizaje.

Si se parte de la idea de que los docentes tienen diferentes formaciones académicas, categorías docentes y años de experiencias se hace necesario poder determinar con precisión la preparación que tienen para enfrentar con éxitos su labor docente de la formación de competencias en sus estudiantes. Estas tareas pueden estar dirigidas a:

- Definir el grupo de especialistas que aplicará el diagnóstico.
- Definir jerárquicamente los problemas determinados y brindar las herramientas para su solución a través de la actividad docentes e investigativas.
- Establecer que la dirección de la carrera a través de talleres y reuniones metodológicas asuma la responsabilidad de orientar a sus docentes sobre las características de la profesión y de la actividad que realizan los estudiantes en sus puestos de trabajo de manera que no se desaprovechen las posibilidades que brindan las asignaturas para formar competencias necesarias.
- Exigir porque todos los tutores demuestren conocimientos de la profesión, de la modalidad de la educación a distancia y del modelo del profesional de las respectivas carreras para dirigir acciones a fomentar su aplicación a las características del aprendizaje que requieren.

- Esta acción debe cumplirse en los siguientes tipos de trabajo metodológico:

Auto preparación del docente.

Preparación de la asignatura.

Actividades metodológicas.

Control de la actividad docente.

- Los responsables de esta acción son:

Profesor y tutor.

Colectivo de asignatura.

Colectivo de disciplina.

Colectivo de año.

Dirección de la Facultad.

Esta acción se cumplimentará a mediano plazo.

2- Crear grupos de asesorías en las carreras con los docentes mejor preparados según los resultados del diagnóstico aplicado.

Este grupo asesor debe responsabilizarse con organizar el cumplimiento de los objetivos generales por años académicos, así como planificar y dirigir el proceso de adquisición de la metodología de la enseñanza para el fortalecimiento de las competencias necesarias en los estudiantes, por lo que para el funcionamiento de estos grupos se sugieren las siguientes tareas:

- Designar los recursos humanos más competentes y calificados de la carrera para integrar este grupo asesor.
- Preparar a los profesores y tutores, a través de talleres y reuniones metodológicas sobre el fortalecimiento de las competencias necesarias para el aprendizaje.
- Organizar las guías de estudios con indicaciones para el trabajo independiente como vía para fortalecer y evaluar las competencias necesarias para el éxito del aprendizaje por sus estudiantes.
- Realizar de acuerdo a las posibilidades actividades con los estudiantes para la reafirmación de la motivación por la carrera y la importancia de adquirir las competencias necesarias para el éxito y su desarrollo personal.

Esta acción puede ser realizada en los siguientes tipos de trabajo metodológico:

Preparación de la asignatura.

Reuniones Metodológicas.

Clases Metodológicas.

Clase abiertas.

Control a las actividades docentes.

Son responsables del cumplimiento de esta acción la dirección de la carrera.

La acción debe cumplimentarse a largo plazo.

3- Organizar el trabajo metodológico de forma tal que se incluyan también actividades para el perfeccionamiento de la educación a distancia.

El trabajo metodológico es una acción planificada y organizada de todo el sistema de influencias que se realicen por lo que se procede a dejar implícitas las tareas que deben cumplirse para el logro de cada acción.

Incluir en el Plan Metodológico de estas Carreras las siguientes actividades:

- Planificar en el trabajo de los colectivos de asignaturas y disciplinas actividades con la concepción metodológica de la modalidad no presencial y dirigido a la formación de competencias en los estudiantes.

- Realizar Reuniones Metodológicas con los siguientes contenidos:

Tema: El fortalecimiento de las Competencias Genéricas Claves para los estudios en la educación a distancias. Vías y Formas para su aplicación.

Tema: El trabajo Independiente y el uso de las tecnologías de la información en la gestión del aprendizaje de los estudiantes no presénciales. Vías y formas para estimularlo.

Tema: Taller sobre el resultado del trabajo metodológico realizado en función del cumplimiento de la Estrategia Metodológica elaborada para fortalecer las competencias identificadas como claves para los estudios a distancia. Logros y dificultades.

- Habilitar una Carpeta de trabajo para los Docente para su uso y colocarla en un sitio de la INTRANET con: **(VER CARPETA 1)**

La Estrategia metodológica diseñada para el fortalecimiento de las competencias claves para el éxito en el aprendizaje en los estudios a distancia.

El libro Aprender y enseñar en la escuela: una concepción desarrolladora de la Dra. Doris Castellanos Simons y col.

Esta acción debe cumplirse en los siguientes tipos de trabajo metodológico:

Auto preparación del docente.

Preparación de las asignaturas.

Reuniones metodológicas.

Control de las actividades docentes.

Los responsables de esta acción son:

Profesor y tutor.

Colectivos de asignaturas.

Colectivos de disciplinas.

Colectivos de años.

Dirección de las carreras.

Esta acción se cumplimentará a mediano plazo.

4- Proponer a la dirección de la institución la necesidad de que se creen y funcionen colectivos de disciplinas o por carreras que agrupen en determinados momentos a los docentes que trabajan en esta modalidad.

La propuesta de los colectivos de años se basa en concepciones de trabajo propias de la modalidad de la educación a distancia y debe de estar integrado por los docentes que asumen asignaturas correspondientes a semestres y cursos académicos en esta modalidad. Los miembros de estos colectivos abordarán la problemática del proceso

docente en estas condiciones y como pueden fortalecerse las competencias necesarias, por lo que se indican las siguientes tareas:

- Realizar actividades metodológicas entre los profesores miembros del colectivo, encaminadas al desarrollo exitoso del proceso docente educativo y la formación de competencias necesarias.
- Establecer seminarios, talleres o sesiones científicas dirigidas a dar solución a la problemática de la interrelación entre los componentes del proceso en las asignaturas que se reciben en ese año académico.
- Realizar actividades metodológicas donde se discutan los problemas de la profesión, el objeto y los objetivos de salida del profesional.
- Lograr que en la integración de las asignaturas se planifique y organice el trabajo docente educativo en función del fortalecimiento de las competencias necesarias en los estudiantes.
- Establecer la realización en el colectivo de año de actividades que tributen al logro de la relación entre los temas de las asignaturas que se imparten en el semestre y propicien la unidad lógica y coherente de los contenidos que se reciben.
- Planificar la realización de debates que responda a los objetivos generales de las asignaturas que se imparten y como se favorece el fortalecimiento de las competencias necesarias para el aprendizaje.

Los tipos de trabajo metodológico que pueden dar cumplimiento a esta acción son:

Preparación de la asignatura.

Reuniones metodológicas.

Clase metodológica.

Clase abierta.

Control a las actividades docentes.

Son responsables de esta acción.

Miembros designados para el colectivo de año.

Dirección de la carrera.

Esta acción debe lograrse a mediano plazo.

5- Divulgar entre los docentes de esta modalidad de estudio los resultados obtenidos en el trabajo investigativo realizado donde se detectan las principales dificultades formativas de estos estudiantes para que puedan actuar en función de transformar esta situación mediante la aplicación de la estrategia metodológica elaborada con esa finalidad.

Las indagaciones realizadas indican la necesidad de proponer las siguientes tareas para organizar su funcionamiento y lograr resultados superiores:

- Planificar y organizar las asignaturas de modo que el alumno pueda ser ejecutor directo de su trabajo y disponga de las herramientas para lograr la profundización de sus conocimientos con el uso de la TIC y de métodos autónomos.
- Preparar al personal docente en los aspectos pedagógicos, didácticos y metodológicos de cada asignatura partiendo del supuesto de que no basta con que el profesor conozca los objetivos y contenidos de los programas de enseñanza sino que igualmente debe conocer el logro y contribución de su asignatura al plan de estudio general, al modelo del profesional y a la formación de las competencias necesarias en los estudiantes.
- Preparar las clases encuentros y las consultas en función de los problemas de aprendizaje que tienen sus estudiantes relacionados con la solidez sus conocimientos, la resolución de problemas, el desarrollo de habilidades para buscar y gestionar información y el uso ademado del tiempo fundamentalmente.
- Incidir en la forma en que se seleccionen y estructuren las actividades y se dirija el proceso de enseñanza hacia la formación de las competencias necesarias, para que este adquiera un carácter desarrollador.
- Planificar el uso de los métodos productivos para favorecer el desarrollo de aquellas competencias necesarias para el aprendizaje con éxito como son la búsqueda y solución de problemas, la capacidad de actualizarse permanentemente y el trabajo autónomo.
- Propiciar el uso de métodos activos de enseñanza planificando discusiones de problemas donde desarrollen habilidades de búsqueda y solución de problemas, adquieran conocimientos básicos y específicos y expresen su independencia cognoscitiva.
- Debatir temas y revisiones bibliográficas asignadas a docentes de la especialidad y dirigidas a aspectos teóricos y metodológicos de actualización sobre el proceso de formación de competencias y en especial sobre el uso de las TIC.
- Concebir que los colectivos de asignaturas se pronuncien porque en la confección de los exámenes finales escritos predominen preguntas problémicas donde el estudiante deba resolver situaciones similares a las de su futura profesión y aplicar sus conocimientos y se fortalezcan las competencias necesarias.
- Trabajar desde la asignatura en la elaboración de situaciones problémicas que le permitan al estudiante el desarrollo de las siguientes competencias:

Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión.
Capacidad para aprender a actualizarse permanentemente.
Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.
Habilidad para buscar, procesar y analizar información de fuentes diferentes.
Habilidad en el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones.
Capacidad para organizar y planificar el tiempo.
Habilidad para trabajar de forma autónoma.

- Insertar en las asignaturas cuyo sistema de contenidos lo facilite la realización de actividades prácticas o independientes que garanticen el fortalecimiento de las competencias determinadas como más necesarias antes mencionadas.

Los tipos de trabajo docente metodológico para cumplimentar estas acciones son:

Auto preparación de la asignatura.

Preparación del docente.

Reuniones metodológicas.

Control a las actividades docentes.

Son responsables de esta acción:

Dirección de la carrera.

Colectivo de disciplina.

Colectivo de asignatura.

Sus resultados deben lograrse a mediano plazo.

Componente 2. Superación Científica y Metodológico de los Docentes.

Objetivo: Contribuir a la superación científica y metodológica de los docentes en función de posibilitar el adecuado fortalecimiento de las competencias más necesarias en sus estudiantes para el éxito en sus aprendizajes.

Este eslabón posibilita por parte de los cuadros científico- pedagógico la asimilación y el dominio de la metodología adecuada para esta modalidad de estudio y de la pedagogía de la Educación Superior por lo que supone cambios cualitativos y particularidades en la dirección del proceso docente educativo.

Acciones:

1- Establecer líneas de trabajo para que los colectivos de asignatura generen producción científica que abarque la educación a distancia y la formación por competencias.

2- Capacitar a los profesores y tutores en la metodología de la enseñanza para la modalidad de estudio de la educación a distancias y en la formación de competencias.

3-Organizar la realización de investigaciones pedagógicas sobre la metodología de la enseñanza en esta modalidad de estudio que contribuyan al perfeccionamiento del proceso docente educativo en estas condiciones.

Tareas para el cumplimiento de las acciones:

1.- Establecer la realización de actividades de superación científica y metodológicas propias de ésta modalidad de estudios.

- Elaborar un banco de temas para la realización del trabajo científico metodológico por parte de los docentes con los siguientes contenidos:

En uso de las TIC y su gestión competente que favorecen los ambientes de aprendizajes a distancia.

El trabajo independiente y el fortalecimiento de las competencias claves en los estudiantes que posibiliten la autogestión del conocimiento.

Experiencias en la aplicación de instrumentos de evaluación que conducen a la actividad cognitiva independiente en los estudiantes.

Experiencias y efectividad de las consultas realizadas con la concepción de estimular las competencias claves para estos estudios.

Experiencia en el trabajo de tutorías tomando como base las acciones determinadas en la Estrategia Metodológica elaborada

- Establecer que los marcos de las Jornadas Científicas se realicen mesas redondas, talleres, paneles con temáticas propias de ésta modalidad de estudios.

- Seleccionar los trabajos de mayor nivel científico para su presentación en otros eventos brindándoles posibilidades de publicación.

- Incentivar la presentación de los resultados de los proyectos de investigación en la Jornada Científica Estudiantil.

- Establecer en el plan de trabajo individual de los profesores y tutores que realizan su labor docente en esta modalidad de estudios la realización de trabajos científicos – metodológicos sobre estas temáticas.

- Elaborar folletos complementarios para las asignaturas como los resultados científicos de estas actividades, fomentando el fortalecimiento de determinadas competencias.

- Diseñar software educativo, páginas Web, materiales en soporte digital, etc que faciliten la motivación, comprensión y sistematización del conocimiento de las diversas asignaturas.

- Exigir la presentación de publicaciones científicas por los profesores vinculadas con el perfeccionamiento de esta modalidad de estudios.

Los tipos de trabajo científico metodológico para desarrollar la acción son:

Seminario científico metodológico.

Conferencia científico metodológico.

Los responsables de esta acción son.

Profesores y tutores.

Jefes de departamentos

Dirección de las Facultades.

Sus resultados deben alcanzarse a mediano plazo.

2. Capacitar a los profesores y tutores en la metodología de la enseñanza para la modalidad de estudio de la educación a distancias y en la formación de competencias.

- Desarrollar un curso de superación elaborado para este fin (**VER ANEXO 20**), con las siguientes temáticas:

	No. de horas lectivas	No. de horas de trabajo independiente
El Proceso de Enseñanza – Aprendizaje en la educación a Distancia	10	12
Las Competencias en el Proceso de Enseñanza – Aprendizaje desarrollador en la Educación a Distancia	12	12
El trabajo independiente y las Guías de estudio en la educación a distancia	8	16
Las Tecnologías de la Información y la Evaluación sus contribuciones a un proceso desarrollador en los estudios a distancias	10	20

-Total de horas Presénciales: 40.

No Presénciales: 60

Fecha: Iniciar en la primera semana del curso escolar.

3-Organizar la realización de investigaciones pedagógicas sobre la metodología de la enseñanza en esta modalidad de estudio que contribuyan al perfeccionamiento del proceso docente educativo en estas condiciones.

La concepción del trabajo actual en la educación superior cubana donde los procesos formativos se perfeccionan y se enriquecen con la actividad investigativa que deben realizar los docentes y es considerado como un rubro fundamental de sus objetivos de trabajo, asignándosele determinado fondo de tiempo para esta actividad y es evaluado su cumplimiento con gran rigurosidad es necesario organizar también la realizaciones de investigaciones pedagógicas sobre ésta temática.

Tareas para el cumplimiento de la acción:

- Capacitar a los profesores y tutores en la metodología de la investigación – acción participativa.
- Establecer indicaciones para que los profesores o grupo de ellos presenten proyectos de investigación que contemple esta modalidad de estudios y presenten los resultados de las mismas en diferentes eventos posibles.
- Orientar a los profesores y tutores la realización de investigaciones sobre las siguientes temáticas:

Metodología de la Enseñanza en los cursos no presénciales.

Perfeccionamiento del proceso de enseñanza – aprendizaje en la modalidad de la Educación a Distancia.

Uso de las TIC en el proceso docente.

Formación de Competencia para la gestión del aprendizaje en los estudiantes.

Los tipos de trabajo científico metodológico para la realización de la acción son:

Trabajo científico metodológico del docente.

Trabajo de investigación de los docentes.

Conferencia científico metodológico.

Eventos científicos.

Es responsable de la acción la dirección de la carrera

Sus resultados serán a largo plazo.

Componente 3. Preparación de los Estudiantes.

Objetivo: Organizar la preparación de los estudiantes en función de poseer los conocimientos y habilidades necesarios para que puedan asimilar las acciones de los docentes en función de fortalecer las competencias necesarias para el éxito en sus aprendizajes.

La correcta organización y planificación de las actividades de aprendizaje de los estudiantes es una condición indispensable para el éxito en sus aprendizajes, pero ello exige estar preparado para ello; por eso se conciben determinadas actividades de preparación que le brinden la formación para poder tener el desempeño que se necesita.

Acciones:

- 1- Utilizar el encuentro – forma fundamental de organización del proceso de enseñanza – aprendizaje en estos cursos - como una vía para orientar y preparar al estudiante para tener éxitos en su aprendizaje.

2- Fomentar las actividades de auto preparación de los estudiantes en función de fortalecer las competencias necesarias para su correcto aprendizaje.

3- Orientar a los estudiantes sobre la posibilidad de realizar trabajos investigativos que contengan sus experiencias en función de la adquisición de determinadas competencias que han favorecido su aprendizaje.

Tareas para el cumplimiento de las acciones:

1- Capacitar los estudiantes sobre la formación de competencias y sus particularidades en la educación a distancia aprovechando el desarrollo de las clases - encuentros.

La necesidad de esta capacitación se justifica por la insuficiente preparación de los estudiantes para asimilar los cambios y para ello se planifican las actividades siguientes:

- En la Clase Encuentro 1. Presentación y debate de la Propuesta Metodológica para el desarrollo de las Competencias identificadas como claves para el éxito en los estudios en la Educación a Distancia.

Papel del Estudio Independiente y de la Guía de Estudio en este objetivo.

El Tutor su importancia y papel en esta modalidad de estudio.

- En la Clase Encuentro 2. Análisis del papel de las TIC en la gestión del conocimiento. Métodos de estudio y posibilidades de auto evaluación para valorar la calidad de lo aprendido.

- En la primera Clase Encuentro del segundo semestre.

Profundización teórica sobre la formación de Competencias según la Estrategia Metodológica elaborada. Debate sobre las ventajas e insuficiencias en sus estudios, utilizando la propuesta indicada hasta el momento.

En la Clase Encuentro final del curso.

Coincidiendo con una actividad de evaluación final de una asignatura se procurara un espacio para un debate cuyo único objetivo es recoger las impresiones de los estudiantes de los beneficios, insuficiencias y carencias de la Estrategia elaborada.

2- Fomentar las actividades de auto preparación de los estudiantes en función de fortalecer las competencias necesarias para su correcto aprendizaje.

- Habilitar una Carpeta de trabajo para los estudiantes para su uso y ubicarla en un sitio en la INTRANET de la UNICA, con: **(VER CARPETA 2)**

La Estrategia metodológica diseñada para el fortalecimiento de las competencias claves para el éxito en el aprendizaje en los estudios a distancia.

El libro Aprender y enseñar en la escuela: una concepción desarrolladora de la Dra. Doris Castellanos Simons y col.

- Actividades de auto preparación.

Los estudiantes tendrán acceso y dispondrán de la Carpeta de Trabajo para estudiantes elaborada para su uso, estudio y consulta en los casos necesarios. También podrán acceder o gestionar otros documentos sobre estas temáticas que le faciliten su preparación para un estudio más eficiente y podrán realizarse auto evaluaciones según la guía propuesta para conocer sus progresos y limitaciones.

3- Orientar a los estudiantes sobre la posibilidad de realizar trabajos investigativos que contengan sus experiencias en función de la adquisición de determinadas competencias que han favorecido su aprendizaje.

- Divulgar la realización de los eventos científicos en esta modalidad de estudios.
- Incluir dentro de las temáticas investigativas para estos eventos las particularidades de esta modalidad y la formación por competencias.
- Realizar eventos científicos estudiantiles y si es posible organizar comisiones, talleres específicos con estas temáticas para los estudiantes puedan exponer y generalizar sus experiencias y así se fortalecen las competencias formadas.

Los responsables de estas acciones son:

Docentes de las asignaturas.

Docentes tutores.

Dirección de las Facultades.

Los resultados se obtendrán a largo plazo.

5.3.6 Instrumentación de la estrategia.

La estrategia se aplicará a través de la implementación de sus componentes. Las acciones propuestas se podrán realizar de forma simultánea y complementaria. Se realizará en las condiciones que exige el modelo de la educación a distancia por lo que los profesores y tutores, los estudiantes y los materiales docentes se integrarán al trabajo metodológico y científico – metodológico de las Carreras de Derecho y Estudios Socioculturales de la Universidad de Ciego de Ávila y se aplicará en sus diferentes formas descritas en la estrategia.

Cambios más trascendentales a lograr con la instrumentación de la estrategia.

- 1- Formación de profesionales competentes, capaces de gestionar y actualizar sus conocimientos, resolver problemas profesionales, usar las TIC y trabajar de forma autónoma con un uso racional de su tiempo de acuerdo a las exigencias del mundo actual.
- 2- Rediseño del trabajo metodológico en las carreras de Derecho y Estudios Socioculturales en función de lograr coherencia, integración y carácter de sistema en

la formación de profesionales competentes; incorporando dentro de sus temáticas la formación de competencias en los estudiantes de la modalidad de estudios a distancias.

- 3- Utilización de las características del puesto de trabajo (laboral) del estudiante en formación para lograr la aplicación de los contenidos de las asignaturas (académico) y la producción de resultados científicos (investigativo) en función de dar respuesta a la problemática del puesto de trabajo y al desarrollo de las competencias necesarias.
- 4- Conocimiento y aplicación por los docentes y estudiantes de una estrategia para la formación de competencias claves tomando en consideración la triada: docentes, estudiantes y materiales docentes.

Recomendaciones para la implementación de la estrategia propuesta.

Para la implementación de la estrategia se sugiere un grupo de recomendaciones que deben observarse pues tributan de manera directa a la eficacia y eficiencia de la misma.

- 1- Lograr la motivación de los docentes en cuanto a la importancia de la temática de la formación de profesionales en la educación a distancias con las competencias claves necesarias.
- 2- Hacer un inventario de los documentos normativos del proceso docente en esta modalidad de estudios y así poder determinar los que poseen y dominan los docentes.
- 3- Realizar un taller donde se puedan exponer y discutir la estrategia con los docentes para demostrar sus objetivos y alcance.
- 4- Organizar la realización de las actividades con los estudiantes de acuerdo con las posibilidades para debatir sobre la estrategia y que representa para ellos.
- 5- Propiciar un espacio de apertura hacia esta modalidad de estudio y así utilizar en función de la estrategia y del trabajo metodológico todos los espacios y horarios necesarios.
- 6- Se recomiendan un grupo de indicaciones que pueden contribuir a propiciar el fortalecimiento de las competencias:

5.3.6 Evaluación de la estrategia.

Resulta complejo y difícil poder evaluar esta Estrategia, por cuanto las conductas y comportamientos que se pretenden transformar están enmarcados en la actuación de personas humanas y atendiendo a las condiciones en que se desarrolla el proceso de enseñanza – aprendizaje en esta modalidad de estudio, los resultados no son acabados, ni completos; se van adquiriendo paulatinamente y un resultado sirve de

base para otro más complejo, también no existen en los actores igualdad en la formación, motivación y de las posibilidades para sus estudios.

Por tal motivo, siguiendo la propuesta para evaluar programas de impacto social, realizado por la OMS y aprobado en su Conferencia Mundial realizada en Sao Paulo, Brasil en 1998; se considera que esta Propuesta Metodológica puede ser evaluada por sus usuarios teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

Suficiencia: Es suficiente si las acciones concebidas se consideran que solucionan la dificultad identificada.

Progreso: Si las acciones que se señalan conducen a un desarrollo y hacen que el fenómeno se transforme en mejora.

Pertinencia: Las acciones diseñadas están en correspondencia con la temática y la necesidad de cambio.

Eficiencia. La aplicación de la propuesta no conlleva a un gasto de recurso por encima de sus resultados.

Eficacia. Se alcanza un resultado en el que se logra mejorar la situación estudiada, aproximándola al estado deseado.

Estos parámetros ya adecuados se someterán a la evaluación del Criterio de Expertos mediante la encuesta elaborada al efecto (VER ANEXO 18) realizándose así, la evaluación teórica para corroborar su aceptación.

Además la evaluación de la estrategia se realizará en otros momentos de su aplicación ya tomando como criterios los resultados que se van obteniendo con su aplicación.

- Aplicación de instrumentos para determinar el grado de conocimiento y dominio de los Docentes, Graduados y estudiantes de las competencias claves para los estudios a distancias.
- Establecimiento de un programa de control a las actividades docentes para conocer como se desarrolla el proceso de enseñanza – aprendizaje en esta modalidad de estudio.
- Revisión de documentos como los planes de las clases encuentros, consultas y exámenes finales escritos para comprobar la calidad de los mismos.
- Evaluación de la superación pedagógica y en aspectos de la dirección del proceso docente educativo recibido por los docentes que componen el claustro de la carrera y el establecimiento de un plan de capacitación en correspondencia a las necesidades.

- Comprobación en las actividades de control al proceso docente educativo del logro de la interdisciplinariedad en las asignaturas del semestre, del año, de la disciplina y de la carrera.
- Evaluación de la realización de eventos científicos propios de la carrera.
- Presentación en eventos de las investigaciones que los docentes y estudiantes realicen a partir de los resultados de sus trabajos investigativos realizados sobre estas temáticas.
- Evaluación del impacto de la Superación recibida por los docentes a través de su desempeño en el proceso de formación de profesionales.

También se podrán tener los siguientes criterios de medida:

- Los resultados docentes que obtengan los estudiantes.
- La calidad de las respuestas que brinden en las evaluaciones.
- El aumento de la permanencia en estos estudios.
- La calidad del trabajo del Tutor.
- La evaluación de las clases de los docentes en esta modalidad de estudio.
- El nivel de satisfacción que expresen los estudiantes y docentes.

5.4 Conclusiones del capítulo.

- 1.- La estrategia metodológica para el desarrollo de competencias para la autogestión el aprendizaje con éxitos en los estudios a distancia, parte del diagnóstico de las insuficiencias en el proceso formativo en esta modalidad de estudios y organiza un plan de acciones dirigidas al trabajo metodológico de los docentes y de superación científica para los estudiantes y docentes para ser resueltas en determinados plazos de ejecución.
- 2.- La estrategia metodológica establecida, organiza las acciones en tres componentes fundamentales: componente del Trabajo Metodológico del Docente, componente de la Superación Científica y Metodológica de los Docentes y el componente Preparación de los Estudiantes.
- 3.- El plan de acciones propuesto para los diferentes componentes de la estrategia se estructura a partir de un conjunto de tareas o indicaciones para ser cumplimentadas en los diversos tipos de trabajo metodológico y de superación.
- 4.- La estrategia metodológica diseñada tiene como metas fundamentales organizar y cohesionar el trabajo metodológico y de superación de estas carreras a partir de la integración de los componentes descritos para desarrollar las competencias claves necesarias para el éxito en los estudios a distancia.

Capítulo VI. Análisis de los resultados del diagnóstico.

6.1 Análisis e interpretación de los datos obtenidos en los diferentes instrumentos de investigación aplicados.

El análisis e interpretación de los resultados en los instrumentos aplicados en el desarrollo de un trabajo investigativo resulta de gran importancia y muy complejo, pero necesario; por todo esto es que seguidamente se realizará dicho análisis en consecuencia con los métodos y técnicas utilizados y con el suficiente rigor de los métodos estadísticos seleccionados. En la literatura científica consultada se registra una serie de métodos para el análisis y descripción de la formación por competencias y se encuentra dentro de ellos el método Delphi por rondas, que es el que se ha aplicado en los inicios de este análisis.

Para el tratamiento de los datos se ha utilizado el paquete estadístico SPSS 15, porque facilita el trabajo cuando se van a analizar gran cantidad de información recogida con los instrumentos investigativos seleccionados y se puede obtener con su aplicación los siguientes resultados: frecuencias, tantos por cientos, media y desviación típicas, las cuales se reflejan en tablas y gráficos para apoyar la información.

6.1.1 Resultados del Primer Cuestionario.

El primer instrumento aplicado fue un cuestionario (**ver anexo 1, 2 y 3**) que como se explica en el capítulo correspondiente a la descripción al diseño de los instrumentos, es un cuestionario que contiene el listado de las 27 Competencias determinadas y aprobadas para el Proyecto Tuning – América Latina. Tiene como objetivo conocer la evaluación de estas competencias desde la perspectiva de los Docentes, Graduados y el Estudiantado.

A la muestra seleccionada se le presentó el mencionado cuestionario para que según el grado de importancia que le concedían para el éxito de los Estudios a Distancias, fueran evaluadas según la escala siguiente:

- 1- Nada
- 2- Poco

3- Bastante

4- Mucho

En el caso de los Docentes, el resultado evidenció (**VER ANEXO 5**) que existió una coincidencia superior al 65% en la evaluación de 7 competencias con la categoría de mucha importancia para el éxito en los estudios a distancias; destacándose los casos de las Competencias de Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión con el 95% de coincidencia y las de Capacidad para organizar y planificar el tiempo y Habilidad para buscar, procesar e información procedente de fuentes diversas, ambas con el 80%.

En el caso de los Graduados los resultados fueron similares al obtenido con los Docentes (**VER ANEXO 6**) y se tomaron aquellas 7 que su porcentaje de coincidencia fue superior al 60 % y las más destacadas fueron por este orden, las siguientes:

- Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión. (98.6%)
- Capacidad para organizar y planificar el tiempo. (97.2%)
- Uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones. (94.4%)

El cuestionario se aplicó también a 51 estudiantes y fue respondido igual que los casos anteriores (**VER ANEXO 4**). Además existió coincidencia al identificar a 6 de las 7 más señaladas por docente y graduados. Este grupo no señala la capacidad de Habilidad para trabajar de forma autónoma y destacan la Capacidad para actuar en nuevas situaciones con el 74.5% de coincidencia y la más destacada es la Capacidad para organizar y planificar el tiempo con un 96 %.

En las valoraciones y análisis final, no se encuentra una diferencia divergente en el caso de que los estudiantes señalaron la Capacidad para actuar en nuevas situaciones y los docentes y graduados la Habilidad para trabajar de forma autónoma, determinándose que esta última es la que más se ajusta a esta situación. En su libro *Gestión por competencias* el Dr. Armando Cuesta Santos (2002) destaca que “*Empíricamente, si resulta $C_c \geq 60\%$ se considera aceptable la concordancia*”(p.54).

TABLA 30: EVALUACIÓN RECIBIDA POR CADA COMPETENCIA

Competencia	Poca importancia	Media importancia	Alta importancia
DOCENTES	5,6,9,10,15,20,21,23,25,26,	1,2,4,6,12,14,19,22,24	3,4,8,11,13,16,18,27
GRADUADOS	5,7,10,12,15,21,23,26	1,2,4,5,6,14,16,17,19,22,24,25	3,4,8,9,11,13,17,18,20,27

ESTUDIANTES	5,6,7,9,10,12,14,21, 23, 25,26	1,2,4,16,17,20,22,24	3,4,8,11,13,15,18,19,27
--------------------	-----------------------------------	----------------------	-------------------------

Se ha valorado además a través de un análisis factorial por componentes principales la coincidencia en la elección de las competencias calificadas como de alta importancia por los grupos encuestados (ver tabla anterior), obteniéndose esta particularidad para las representadas por los números 3, 4, 8, 11, 13, 18 y 27.

También se procedió a darle tratamiento estadístico requerido a los datos obtenidos. Para ello se utilizó el programa estadístico SPSS 15 aplicándosele un análisis de fiabilidad usando el Alpha de Cronbach para poder determinar la consistencia interna entre los casos analizados y en el análisis de fiabilidad se obtuvo un alpha de Cronbach de 0,8300 en el caso de los estudiantes y un 0,9342 y 0,9342 para el caso de los graduados y docentes respectivamente. Resultados que demuestran fiabilidad de los resultados obtenidos. **(VER ANEXO10)**

Se considera que las competencias que cumplen esa condición son las más importantes para el éxito en los estudios a distancia, por tanto en lo sucesivo serán consideradas las siguientes competencias como claves:

Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión.

Capacidad para aprender a actualizarse permanentemente.

Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.

Habilidad para buscar, procesar y analizar información de fuentes diferentes.

Habilidad en el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones.

Capacidad para organizar y planificar el tiempo.

Habilidad para trabajar de forma autónoma.

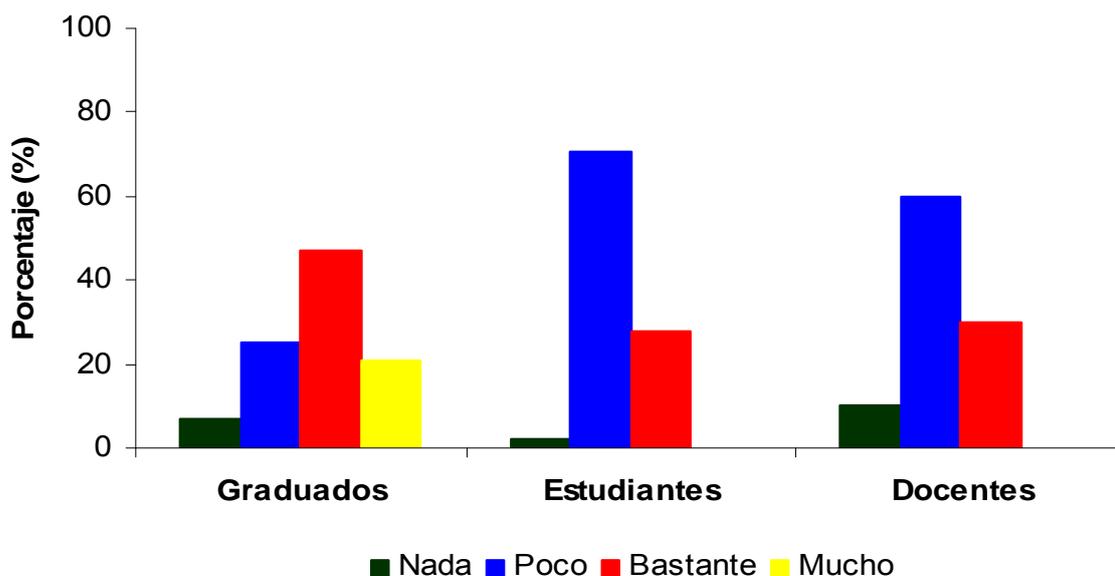
6.1.2 Resultados del Segundo Cuestionario.

Luego que se realizó la determinación de las competencias más importantes y que fueron identificadas como Competencias Claves para los estudios en la Educación a Distancia, se conformó un segundo cuestionario **(VER ANEXOS 7, 8 y 9)** para presentárselo a esta misma muestra y obtener la valoración que tienen de cual es el grado de realización que se tiene de ella, por el estudiantado.

El análisis de este cuestionario se realiza por cada una de las competencias, teniendo en cuenta los 3 estratos en que fue aplicado; lo que permite establecer las comparaciones necesarias.

Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión.

En la gráfica 1 se muestran los resultados del grado de realización de la competencia Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión. En el caso de los Graduados, 37 de los 72 investigados, coinciden en evaluarse con la categoría de bastante conocimiento para el 51,3%; mientras que el 27,6 % lo hace con el indicador de poco. Los estudiantes al autoevaluar su estado en esta competencia, lo realizan con gran objetividad porque el 60,7% se considera tener pocos conocimientos y los 20 restantes para el 39,2 %, se evalúa con bastante.



GRÁFICA 1: Grado de realización de la competencia Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión.

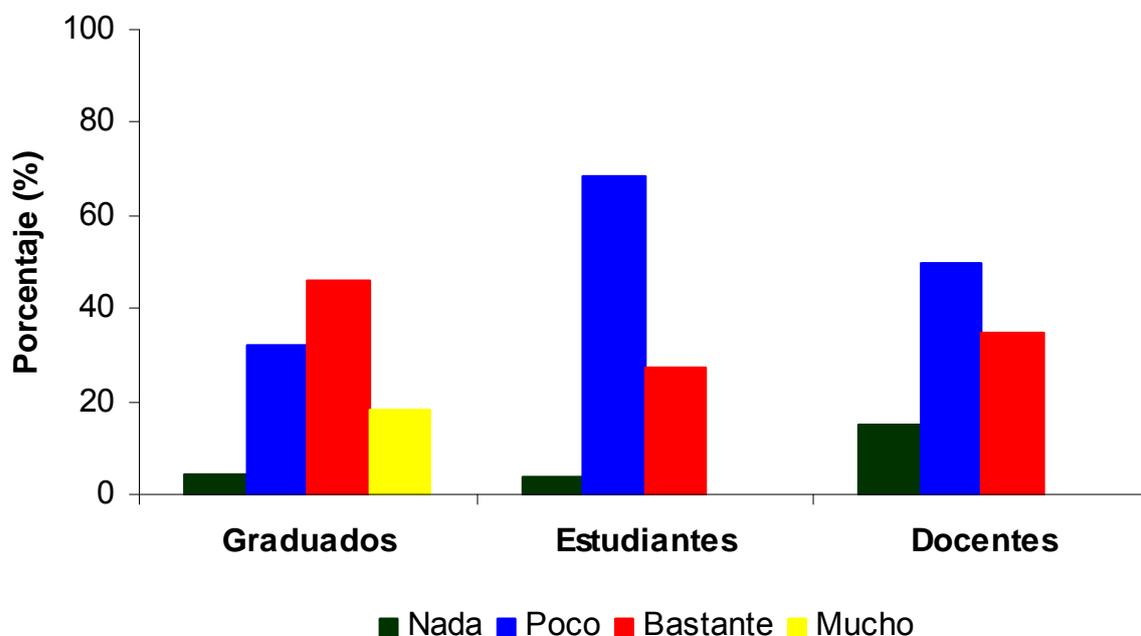
Los docentes al pedírsele que dieran su opinión del grado de realización de esta competencia en sus estudiantes, se obtuvo que 11 de ellos los consideran con la categoría de poco, 2 de nada y 7 que bastante para el 55, 10 y 35 % respectivamente.

El resultado obtenido resulta lógico. Como se puede apreciar en el grado de realización de esta competencia, predomina el criterio de poco lograda en los estudiantes y por el criterio de los docentes, mientras que los graduados han realizado un mayor esfuerzo para vencer con éxitos los estudios, se consideran que tienen una evaluación superior.

Capacidad para aprender a actualizarse permanentemente.

En la gráfica 2 se muestran los resultados del grado de realización de la competencia Capacidad para aprender a actualizarse permanentemente. En este caso el 63,9 % de los graduados considera que tienen bastante y mucha capacidad de aprender y

actualizarse; pero es significativo que el 31,9 % se autoevaluó como que tiene la categoría de poca y 3 de ellos para el 4,1 % exponen tener nada desarrollada esta capacidad. Por su parte, los estudiantes manifiestan mucha coincidencia en sus criterios de tener esta competencia poco desarrollada porque 35 de ellos, para el 68.6 %, se evaluó de esta forma y es el mayor número.

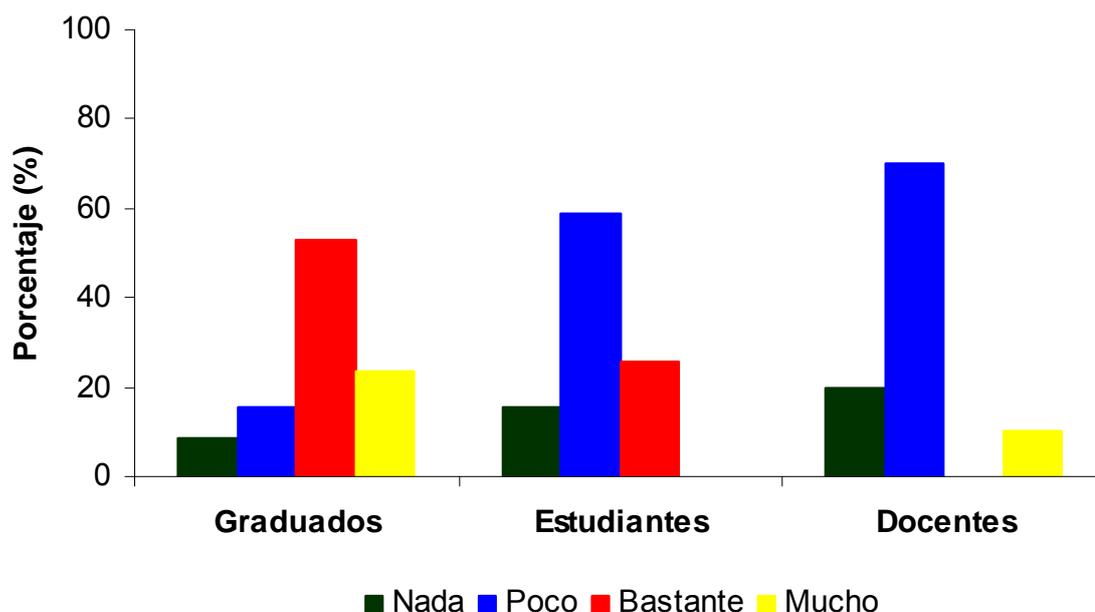


GRAFICA 2: Grado de realización de la competencia Capacidad para aprender a actualizarse permanentemente.

La opinión de los docentes, en este caso, coincide con los criterios expuestos por los estudiantes, al también evaluarlos con poco dominio en esta competencia en el 50 % de los casos y el 35 % considera que tienen bastante dominio; pero aún este resultado es bajo. Resulta preocupante que algunos graduados opinan no poseer esta competencia desarrollada y resulta necesaria para sus estudios y profesión.

Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.

Los resultados del grado de realización de la competencia Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas se muestran en la gráfica 3. El criterio de los graduados demuestra que un alto porcentaje (80,8 %) considera tener desarrollada esta capacidad en la categoría de bastante y mucho; pero igualmente casi el 20 % se considera con poco dominio de ella. Los estudiantes expresan tener dificultad en su adquisición, porque sólo el 25,5 % considera que está desarrollada, mientras que 8 estudiantes (15,6 %) dicen no tenerla formada.

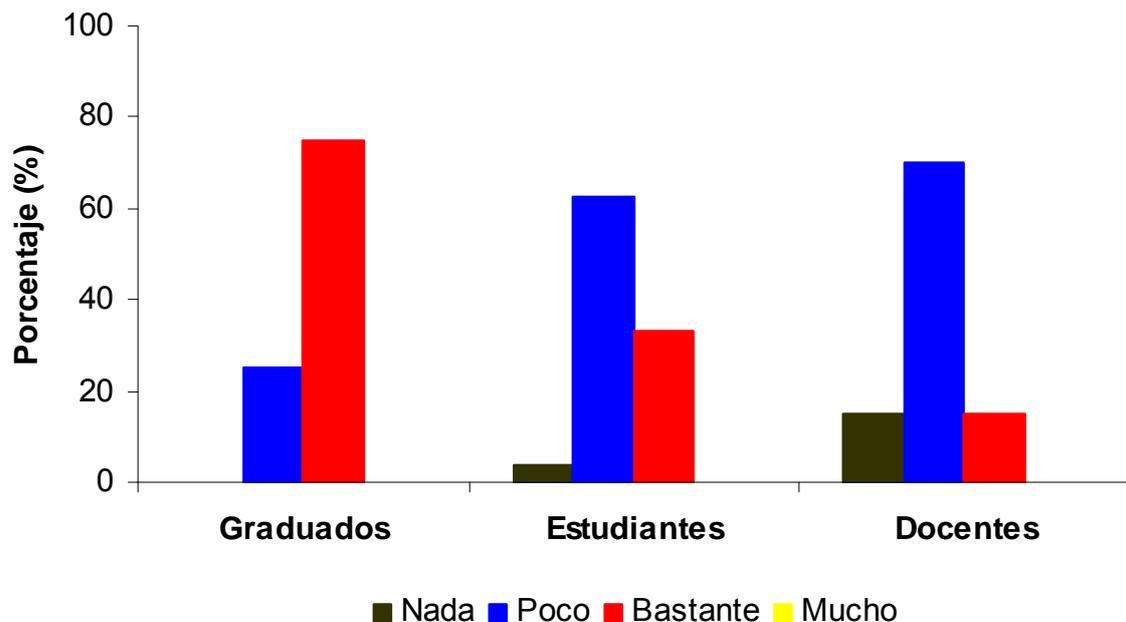


GRAFICA 3: Grado de realización de la competencia Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.

Sólo 2 docentes coinciden en evaluar a sus estudiantes con un dominio de bastante y el 20 % estima que no la poseen; situación que concuerda con los resultados que generalmente obtienen los mismos en la modalidad de estudios a distancias. Estos resultados hacen evidente que esta competencia, tan necesaria para su aprendizaje, tiene dificultades en su formación.

Habilidad para buscar, procesar y analizar información de fuentes diferentes.

En la gráfica 4 se presenta los resultados del grado de realización de la competencia Habilidad para buscar, procesar y analizar información de fuentes diferentes. En el caso de los Graduados, el 75 % (54 graduados) se evalúa con bastante habilidad para esta gestión y los 18 restantes que son el 25 % se consideran como tenerla poco adquirida. El 66,6 % de los estudiantes plantea tener un dominio bajo de la misma lo que está en correspondencia con las anteriores valoraciones sobre su deficiente formación y por lo tanto resultados que obtienen son pobres.



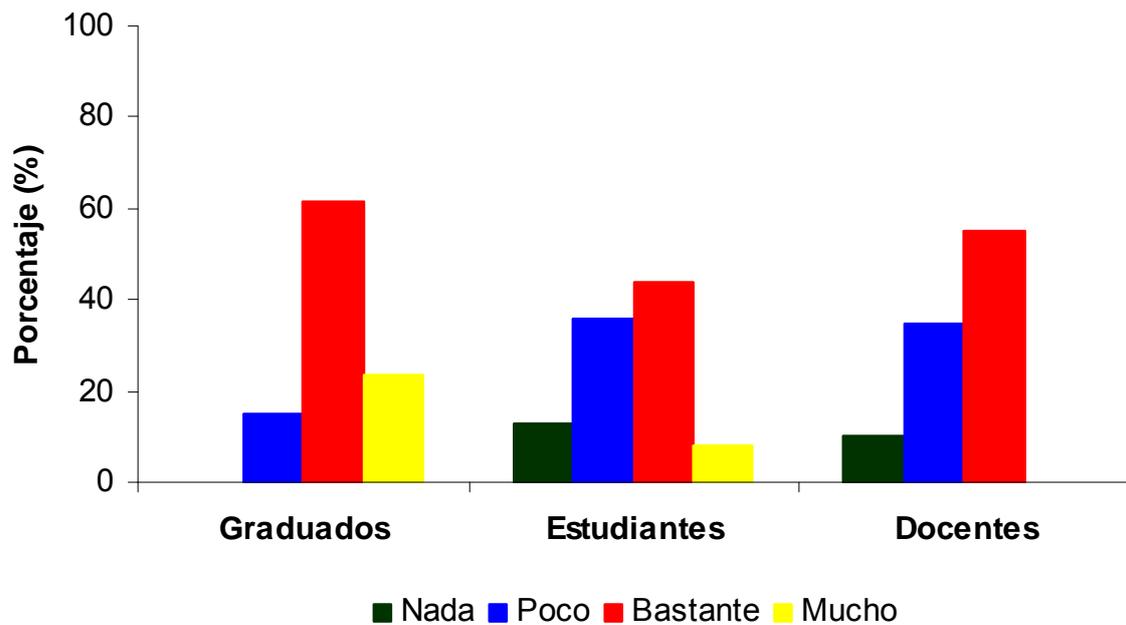
GRAFICA 4: Grado de realización de la competencia Habilidad para buscar, procesar y analizar información de fuentes diferentes.

Los Docentes continúan ofreciendo en sus respuestas las dificultades que aprecian en la formación del estudiantado; así se obtuvo que el 85 % considera que los mismos tienen dificultades en el dominio de esta habilidad y el 15 % restante los evaluó con bastante grado de realización.

Esta competencia como las anteriores, se incluyen dentro de las Competencias clasificadas como Genéricas de Proceso de Aprendizaje y tienen dificultades en su consecución, lo que como se ha estado expresando, está en correspondencia con el poco éxito que obtiene el estudiantado en los estudios a distancias.

Habilidad en el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones.

En la gráfica 5 se exponen los resultados del grado de realización de la competencia Habilidad en el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. El 84.7 % de los Graduados dice tener bastante o mucho dominio de la misma; aunque todavía 11 de ellos, que representa 15,2 %, se considera con la categoría de poco, lo que pone en evidencia que durante sus estudios no se vieron obligados a utilizar eficientemente las TIC. El estudiantado expone tener mejores resultados en comparación con los otros casos; porque 21 de ellos, para un porcentaje ligeramente superior al 40 %, se considera con bastante o mucho su dominio.



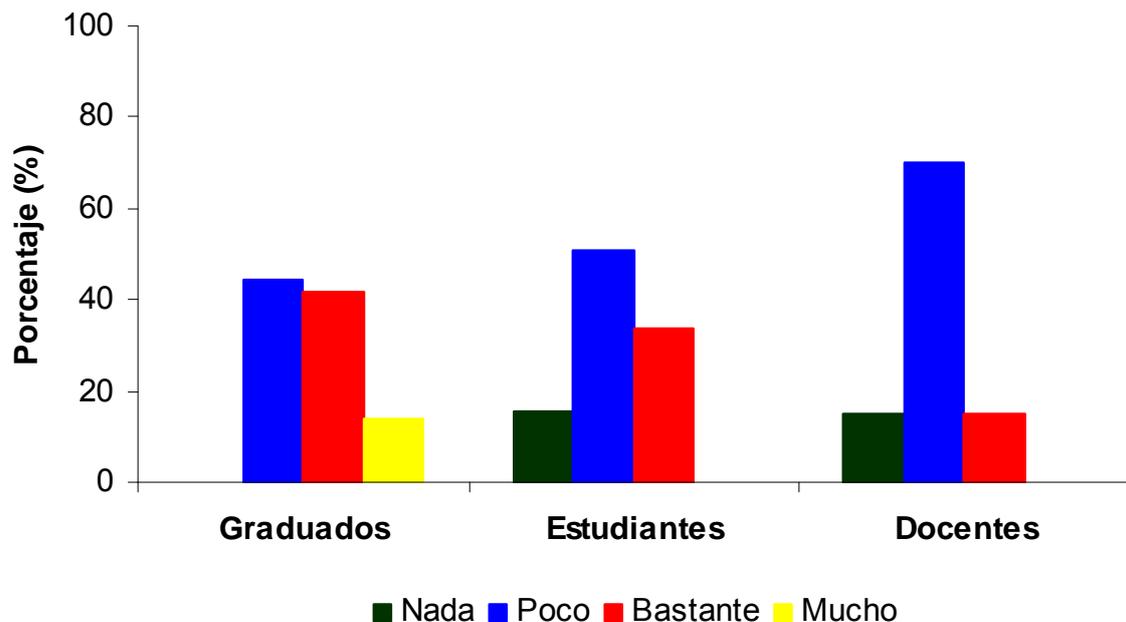
GRAFICA 5: Grado de realización de la competencia Habilidad en el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones.

Los Docentes expresan su criterio un tanto coincidente con el estudiantado, pero es un porcentaje mayor el que considera tienen el dominio de ella con el 55 %, pero el resultado es muy bajo aún.

Aunque los resultados generales son mejores, no deja de ser una situación de mucho cuidado, el hecho de que no se tenga adquirida esta competencia, porque gran parte del proceso de enseñanza – aprendizaje, se sustenta en el uso de las tecnologías para la gestión del conocimiento de forma adecuada.

Capacidad para organizar y planificar el tiempo.

Los resultados que se obtienen en el grado de realización de la competencia Capacidad para organizar y planificar el tiempo se muestran en la gráfica 6. Se encuentra que un alto porcentaje de los graduados, el 44.4 % de ellos, expresa tener poco dominio de la organización y planificación del tiempo, lo que demuestra que se han graduado y aún no tienen esa capacidad. Más deficientes son los resultados que se obtienen en el caso de los estudiantes, porque sólo el 33,3 % de ellos, dicen tener bastante dominio de la capacidad y entonces el 76,7 % restante se considera con poco o ningún dominio de la misma; lo que es un gran deficiencia.



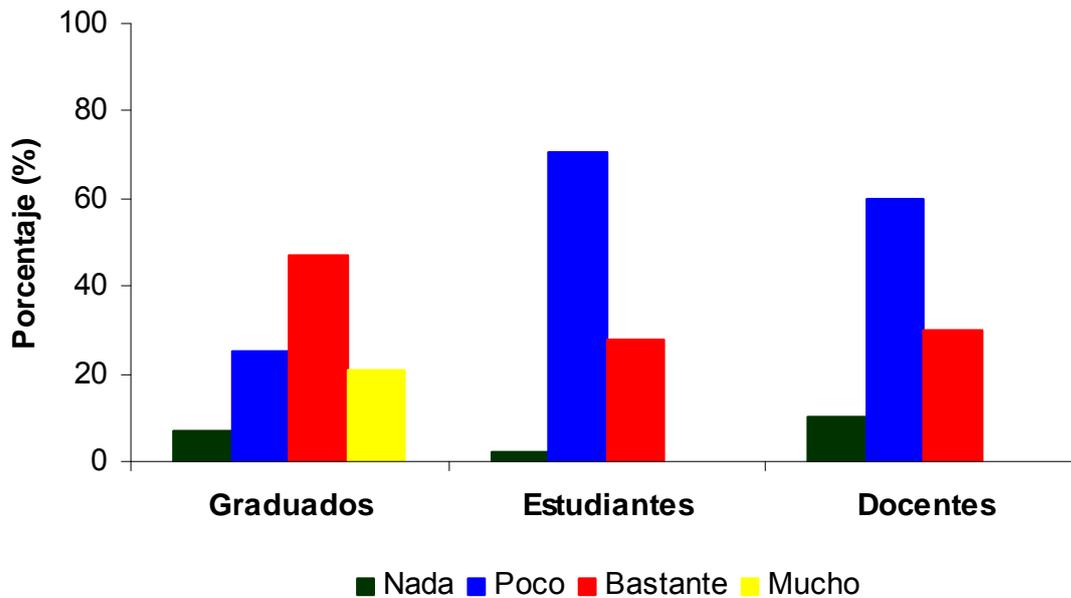
GRAFICA 6: Grado de realización de la competencia Capacidad para organizar y planificar el tiempo.

Los Docentes expresan su opinión bastante concordante ya que 14 de ellos, para el 70 %, estima que los estudiantes tienen poco desarrollada esta capacidad y que sólo el 15 % la tiene bastante desarrollada. Los resultados en las tres fuentes consultadas son coincidentes ya que demuestran un poco dominio de la capacidad investigada.

Habilidad para trabajar de forma autónoma.

La gráfica 7 recoge los resultados del grado de realización de la competencia Habilidad para trabajar de forma autónoma. El 68.2 % de los Graduados se considera que poseen bien desarrollada la capacidad; el 25 % poco desarrollada y el 6,8 % que no la tienen nada desarrollada. Los resultados en el caso de los estudiantes demuestran que sólo 12 de los 51 de la muestra para el 23.3 %, responden que tienen bastante desarrollado esta competencia y el mayor porcentaje se autoevaluó con poco dominio que es en este caso del 70,5 %.

Los Docente que en esta triada constituyeron el punto más dinámico y objetivo al emitir sus criterios de una manera más precisa por su función, responsabilidad y experiencia; responden agrupados de la siguiente forma: el 30 % considera que los estudiantes se están bastante preparados para trabajar con autonomía, el 60 % que están poco preparados y el 10 % que no tienen ninguna preparación.



GRAFICA 7: Grado de realización de la competencia Habilidad para trabajar de forma autónoma.

Resumiendo los resultados obtenidos en las respuestas de este segundo cuestionario, se puede establecer que los graduados consideran en todos los casos, con excepción de la capacidad de organizar y planificar el tiempo, en un porcentaje superior al 75 % que han desarrollado estas competencias, pero aún quedan puntos débiles en su formación y también como se pudo observar en los anexos y tablas, la evaluación con la cualidad de mucho, es muy poco usada; lo que demuestra que se deben desarrollar más.

El estudiantado pone de manifiesto su deficiente formación y las pocas posibilidades de éxitos que tienen de mantenerse la situación analizada así; puesto en las 7 competencias autoevaluadas; siempre más del 50 % de los investigados considera tener poco o ningún dominio de ella; lo que no posibilita su aprendizaje y como resultado final, el poco avance en sus estudios. En el caso de los Docentes, como se expresó anteriormente, sus respuestas son de gran utilidad y exponen en sus opiniones la existencia de una débil formación y desarrollo de estas competencias en el estudiantado, porque siempre fueron evaluadas con un dominio menor del 45 % y en 4 de las competencias investigadas no alcanzaron ni el 20%, lo que demuestran los pobres resultados obtenidos.

Se ha medido la fiabilidad como consistencia interna entre las puntuaciones logradas en los diferentes ítems, mediante el cálculo del coeficiente alpha de Cronbach con el

paquete SPSS.15 (**VER ANEXO 21**), el cual nos muestra un valor de 0,8296 para los estudiantes, 0.7518 en el caso de los docentes y de 0,8010 para los graduados. Se considera el primero resultado entre medio con tendencia para alto y el segundo y el tercero como medio por Del Rincón y otros (1995), esto indica que el instrumentos es aceptable porque según Lang Silveira (1993) citado por Lucero (2000) el valor mínimo aceptable de este coeficiente es de 0,7.

Una vez cumplida la tarea de determinar las competencias que se consideran como las más importantes para el éxito en los estudios en la educación a distancia y que fueron identificadas como Competencias Claves, para con posterioridad hacer las valoraciones necesarias, con el objetivo de conocer el grado de realización de las mismas mediante los criterios evaluativos de la muestra seleccionada. Seguidamente se prosigue dando cumplimiento a las tareas investigativas propuestas, para lo cual se hace necesario desarrollar la comprobación más detallada y precisa del dominio de los indicadores determinados; mediante la aplicación de otros instrumentos investigativos seleccionados para su aplicación y sus resultados se detallan seguidamente.

Como se expresa anteriormente para lograr la aproximación más exacta y contextualizada del proceso de formación de las competencias claves en las carreras seleccionadas en la modalidad de los estudios a distancia en esta universidad; se procede a describir los resultados que se obtienen con la aplicación de otros instrumentos elaborados para la recogida de la información de las diferentes fuentes consultadas, lo que ha permitido realizar su triangulación:

Metodológica: Se aplicó más de un instrumento para obtener los datos, resultando fundamental la información recogida a través de la observación, las entrevistas a los profesores y directivos, los cuestionarios a los estudiantes y la revisión de documentos oficiales como el Plan de estudio, actas de calificaciones, temarios de exámenes, entre otros.

De fuente: La información se obtuvo de los docentes y directivos del proceso, en este último caso, de estudiantes y de graduados en los primeros cuestionarios.

6.1.3 Resultados de la autovaloración del dominio de los indicadores por los estudiantes.

Los resultados obtenidos con la aplicación del **Cuestionario para determinar el dominio de los indicadores determinados. (VER ANEXO 21)** a los 51 estudiantes

que conformaron la muestra definitiva y que descrita en el apartado correspondiente se analizan seguidamente,

Este cuestionario tiene como finalidad conocer mediante las respuestas que brinden los estudiantes a cada uno de los ítems que se le presentan, sus apreciaciones sobre el dominio de cada indicador determinado y así poder conocer con más precisión, donde radican las dificultades. También son aplicadas otras técnicas para comprobar los resultados y al final poder elaborar una estrategia para la mejora de esta situación

Competencia: Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión

Para esta competencia se establecieron 5 indicadores y 10 ítems y el estudiantado debía responder como se indica en el propio cuestionario, su auto evaluación siguiendo los criterios de Mucho, Bastante, Poco o Nada y los resultados son detallados en el (**VER ANEXO 22**).

El primer indicador considerado fue Dominio y se les preguntó a los estudiantes sobre su seguridad en los conocimientos adquiridos, sus habilidades y la posibilidad de resolver problemas profesionales y en todos los casos un porcentaje mayor al 50 % se considera que los dominan poco o nada, lo que de hecho es una gran dificultad.

En el caso del indicador Solidez de los conocimientos, sólo el 37,25 % manifiesta tener buenos resultados docentes y el resto se considera con poco éxito o nulo y en la otra pregunta el resultado sigue siendo bajo porque el 70.5 % dice que sus conocimientos son poco sólidos.

En el indicador de Sistemática se evidencia también pobre desarrollo, el 60.7 % se considera que no sistematizan los contenidos aprendidos por lo que la relación entre asignaturas y la relación de los contenidos básicos con los específicos, no se alcanza o se hace con dificultad.

Para el caso de la Flexibilidad se obtienen respuestas que llaman igualmente la atención. El 58.8 % plantea tener con criterio de poco o nada desarrollado la posibilidad de poder relacionar los conocimientos viejos con los nuevos, así como con igual evaluación consideran la posibilidad de integrar los nuevos conocimientos a los que ya poseen y al no ser capaces de poder realizar estas operaciones, las posibilidades de éxitos serán pobres; como lo demuestran sus resultados docentes.

Para el indicador Trasferibilidad se consideró dos ítems relacionados con la aplicación de lo aprendido a nuevas situaciones y otro sobre la posibilidad de la transferencia de

lo aprendido por los estudiantes y el 64.7 % y 62.7 % respectivamente consideran tener muchas dificultades para lograrlo.

Con mayor precisión los resultados que se obtienen puede observarse en la siguiente tabla.

Tabla: 31 Evaluación de los indicadores para la competencia Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión en estudiantes.

		Mucho		Bastante		Poco		Nada	
		Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%
	a	0	0	19	37.28	25	49.01	7	13.72
	b	0	0	15	29.41	28	54.90	8	15.62
	c	2	3.92	23	45.09	23	45.09	3	5.88
	a	0	0	19	37.25	22	43.13	10	19.60
	b	0	0	15	29.41	36	70.58	0	0
	a	0	0	15	29.41	26	50.98	5	9.80
	a	3	5.88	18	35.29	21	41.17	9	17.60
	b	0	0	21	41.17	30	58.82	0	0
	a	1	1.96	16	31.37	27	52.94	6	11.76
	b	0	0	18	35.29	22	43.13	11	21.56

Se ha podido comprobar que siempre una cifra mayor del 50 % de los estudiantes se identifica con pocos conocimientos, lo que está en correspondencia con uno de los aspectos del problema investigado que es el bajo índice de éxitos en los estudios alcanzado hasta estos momentos.

Competencia: Capacidad para aprender a actualizarse permanentemente.

En este caso se analizan 4 indicadores con 11 preguntas y los resultados por indicadores se comentan a continuación.

En el caso del indicador referente a la Retroalimentación, el 41.1% del estudiantado considera poseer bastante conocimiento de sus fortalezas y debilidades lo que contribuye sin duda al éxito; porque si dominan sus dificultades, entonces pueden procurar erradicarlas. Con relación al conocimiento de su estado del aprendizaje, el 60.78 % manifiesta realizar poca o ninguna gestión para conocer dicho estado, lo que resulta un problema al no saber su estado real de aprendizaje y entonces no pueden procurar su mejora.

Con relación al indicador de Autogestión, tan necesario para el éxito en estos estudios; en los 4 ítems respondidos se expresan dificultades, ya que el mejor evaluado es el caso de que deseo o \ y busco aprender, en el que dice el 45,09 % que lo hace bastante, pero en el resto no se llega ni al 40 %. Se comprueba que hay dificultades

para buscar nuevos conocimientos, no están conscientes de su responsabilidad ante la gestión de su aprendizaje y no buscan conocimientos adicionales a los pocos que poseen.

El caso del indicador Desempeño investigativo, se obtiene que en el ítem relacionado con encontrarle sentido a la búsqueda de nuevos conocimientos cuando los realiza; el 58,8 % señala encontrarle poco o ningún sentido, lo que está muy relacionado con la pobre motivación y preparación de ellos; es también similar el resultado de la siguiente pregunta referida a la motivación para la búsqueda de información. Mejores resultados se obtienen en el enunciado referente a la adquisición de conocimientos sobre su profesión mediante los estudios y el trabajo cotidiano donde el 66.66 % se auto evalúa en los rangos de bastante y mucho, lo que se considera que está en correspondencia con la condición de ser generalmente ya trabajadores con alguna experiencia laboral.

Referente al caso del indicador sobre la Evaluación y corrección, los estudiantes expresan existir dificultades con solamente el 31.37 % y el 27.45 % de respuestas positivas en el dominio de estos aspectos.

Para observar los resultados ya analizados, se expone la siguiente tabla.

Tabla 32: Evaluación de los indicadores para la competencia Capacidad para aprender a actualizarse permanentemente en estudiantes.

		Mucho		Bastante		Poco		Nada	
		Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%
	a	5	9.80	16	31.37	20	39.21	10	19.60
	b	3	5.88	17	33.33	25	49.09	6	11.76
	a	0	0	16	31.37	35	68.62	0	0
	b	2	3.92	16	31.37	29	56.86	4	7.84
	c	0	0	23	45.09	21	41.17	7	13.72
	d	1	1.96	19	33.25	24	47.05	7	13.72
	a	0	0	21	41.17	25	49.01	5	9.80
	b	3	5.88	32	62.74	11	21.56	5	9.80
	c	0	0	10	19.60	31	60.78	10	19.60
	a	0	0	16	31.37	29	56.86	6	11.76
	b	0	0	14	27.45	25	49.05	12	23.52

Como se ha expuesto en los análisis sobre el resultado de esta capacidad, los mismos siguen siendo bajos; aunque en un caso, la pregunta es respondida de forma positiva por más del 60 % de los estudiantes, pero por supuesto todos estos resultados están muy lejos de ser los que se necesitan y se aspira.

Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.

Para su evaluación fueron identificados 5 indicadores y 15 ítems y los resultados obtenidos en el análisis se expresan a continuación, por cada indicador:

En el caso del indicador relacionado con Identificar problemas, se tiene que el 47.05 % del estudiantado considera no tener dificultades para identificar problemas relacionados con su profesión y el aprendizaje e incluso, 5 de ellos para el 9.80 %, se evalúan con la condición de mucho, lo que demuestra que un buen número es capaz de poder hacerlo.

En el indicador relacionado con Plantear problemas las respuestas son mejores, el 58.82 % considera que lo hacen con la categoría de bastante o mucho en el caso de comprender regularidades y en el caso de los 2 ítems siguiente, se tienen sólo el 33.33 % y el 31.37 % respectivamente de respuestas positivas, lo que demuestra que hay dificultad en poder descifrar el problemas para plantearlo. Al analizar las respuestas relativas al indicador Solución productiva del problema, los estudiantes manifestaron existir dificultades porque en los 4 ítems sometidos a su consideración, siempre más del 60 % se expresa en la categoría de poco o nada al auto evaluarse y por lo tanto hay dificultades al buscar las vías de soluciones productivas a los problemas.

Por su parte, el indicador Solución creativa, también recibe evaluaciones que siguen demostrando el pobre desempeño de los estudiantes para estos estudios, así en el primer y segundo ítems sus respuestas son muy similares con el 29.41 % de evaluados de bastante y el resto con criterios de poco o nada; el tercer ítems que tiene relación con el cambio de las acciones si la solución del rumbo lo requiere, el 50.98% considera entre mucho y bastante poder hacerlo, lo que es positivo; aunque el porcentaje todavía es muy bajo pero ligeramente superior a los anteriores. En el caso del cuarto enunciado se responde con objetividad, en correspondencia con los resultados obtenidos hasta ahora, puesto que sólo el 33.33 % se evalúa con resultados positivos, en el caso de poder generar nuevos conocimientos.

En el indicador de Comunicar resultados, al responder el cuestionario los estudiantes se expresan en un 58.82% que pueden comunicar con éxito el resultado de forma oral y el 47.05 % son los que consideran pueden realizarlo de forma escrita; todo esto demuestra que alrededor del 50 % de ellos puede lograrlo con eficiencia y en el ultimo

caso los resultados son más bajo, debido a que es ahora el 52.94 % los que responden tener poca o ninguna posibilidad de defender sus ideas, juicios y opiniones en diferentes escenarios y es una dificultad más que tienen.

En resumen, los resultados continúan demostrando que hay dificultades en la consecución de los indicadores propuestos para alcanzar el dominio de la competencia analizada; aunque en algunas respuestas se obtienen criterios positivos en más del 50 % de los estudiantes, situación que puede ser observada en la siguiente tabla.

Tabla 33: Evaluación de los indicadores para la competencia Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas en estudiantes.

		Mucho		Bastante		Poco		Nada	
		Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%
	a	5	9.88	19	37.25	24	47.05	3	5.88
	b	1	1.96	29	56.86	21	41.17	0	0
	a	1	1.96	29	56.86	21	41.17	0	0
	b	5	9.80	12	23.52	28	54.90	0	0
	c	5	9.80	11	21.56	26	50.98	0	0
	a	0	0	18	35.29	27	52.94	4	7.84
	b	0	0	21	41.17	21	41.17	9	17.60
	c	2	3.92	18	35.29	30	58.82	1	1.96
	d	0	0	15	29.41	31	60.78	5	9.80
	a	0	0	15	29.41	30	58.82	6	11.76
	b	1	1.96	14	27.45	28	54.90	8	15.68
	c	0	0	0	0	0	0	0	0
	d	1	1.96	16	31.37	27	52.94	1	1.96
	a	3	5.88	27	52.94	20	39.21	1	1.96
	b	0	0	21	41.17	23	41.09	2	3.92
	c	2	3.92	22	43.13	23	45.09	6	11.76

Capacidad: Habilidad para buscar, procesar y analizar información de fuentes diferentes.

Se seleccionaron 5 indicadores y 14 ítems para ser investigados.

En el caso del indicador Indagación, en los ítems considerados, se obtiene resultados casi similares, al sólo ubicarse en la categoría de bastante el 31.37 % y el 35.29 % de los casos al considerar si poseen habilidades para buscar y procesar información y la relacionada a poder analizar y procesar información utilizando las tecnologías de la información y las comunicaciones respectivamente.

Sobre el indicador Organización, los resultados obtenidos demuestran que sólo 21 estudiante se considera tener bastante desarrollada la capacidad de organizar la información que adquieren, para el 41.17 % y los restante se consideran con poca

organización el 49.01 % y el 19.6 % con nada. Cuando se analiza las posibilidades que tienen de establecer prioridades, el 64.70 % lo considera en los rangos de poco y nada.

El otro indicador investigado es el de Análisis. Se responde igual que los anteriores con dificultades en su adquisición, pues en los 3 ítems evaluados, ninguno recibió el calificativo de bastante por más del 39.21% del estudiantado, aunque en el caso del ítems 2, hay 6 estudiantes que se consideran sin ninguna preparación.

En el caso del indicador de Síntesis, proceso contrario al análisis, los resultados son muy similares porque se obtiene en el primer ítems un 41.17 % de los estudiantes que se evalúan con bastante dominio y en los dos restantes ítems, lo hacen el 37.2 % con esa cualidad

El indicador Nivel de generalización consta de 4 ítems y sus resultados tanto en cualidad como en cantidad, son un poco mejores ya que no hay ninguno considerado con un % inferior al 45 % de evaluados de bastante. Se destaca el caso de la pregunta relativa a poder lograr incorporar los nuevos conocimientos a la base que posee, con el 60.78 % que se consideran con bastante posibilidad; el caso más deficiente es el que el 54.90 % se considera con poca o ninguna facilidad para generalizar lo aprendido; situación un tanto lógica por cuanto si se aprende con dificultad e inseguridad, hay pocas posibilidad de aplicar los conocimientos en otras situaciones.

Como las anteriores competencias analizadas, la Habilidad para buscar, procesar y analizar información de fuentes diferentes, tiene también dificultades lo que motiva que el estudiantado no esté preparado o no realice gestiones para buscar y disponer de informaciones necesarias por diferentes vías posibles, lo que resulta muy necesario en este tipo de estudio.

Los resultados se exponen en la siguiente tabla.

Tabla 34: Evaluación de los indicadores para la competencia Habilidad para buscar, procesar y analizar información de fuentes diferentes en estudiantes.

		Mucho		Bastante		Poco		Nada	
		Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%
	a	0	0	16	31.37	25	49.01	10	19.60
	b	1	1.96	17	33.33	27	52.94	8	15.68
	a	0	0	21	41.17	27	52.94	3	5.88
	b	2	3.92	16	31.37	30	58.82	3	5.88
	a	0	0	20	39.21	16	31.37	15	29.41
	b	0	0	18	35.29	24	47.05	9	17.50
	c	3	5.88	17	33.33	27	52.94	4	7.84
	a	0	0	22	43.13	18	35.29	11	21.51

	b	1	1.96	20	39.21	30	58.32	0	0
	c	0	0	19	37.25	27	52.94	5	9.80
	a	0	0	25	49.01	23	45.09	3	5.88
	b	0	0	31	60.68	15	29.41	3	5.88
	c	0	0	25	49.01	25	49.01	6	11.76
	d	0	0	23	45.09	28	54.90	0	0

Competencia: Habilidad en el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones

Para esta competencia se determinaron 3 indicadores y 7 ítems de interrogantes y fueron respondidos de la siguiente manera.

El indicador Usar la Computadora contó con 2 ítems para su determinación, el primero se refiere a poseer conocimientos básicos de la computación y el 80.39 % responde que los tiene entre bastante y mucho, lo que es muy importante para estos estudios, no obstante, 10 estudiantes se consideran tener poco dominio, lo que está en correspondencia en la mayoría de los casos, con la fuente de ingreso, porque al ser de Facultad Obrera, sus programas no exigen un conocimiento amplio en esta materia. También puede estar unido a los años que tengan de graduados, ya que puede que cuando realizó sus estudios aún no se impartía esta asignatura con este contenido importante en sus conocimientos básicos o puede estar determinado por el olvido y la falta de sistematicidad en su utilización. Referente a la última pregunta, los resultados descienden hasta el 47.05 % que se considera con pocas posibilidades para explicar sobre aspectos de la computación y sólo el 52.95 % es que se evalúa como que puede hacerlo.

Referente al indicador Usar Bases de datos, los resultados demuestran insuficiencias, en los dos primeros ítems referentes al uso de base de datos y poder participar en debates sobre este asunto; los resultados son bastante coincidentes porque el 64,7 % en el primer caso y el 60,68 % en el segundo, se autoevalúan con poco o nada de dominio; el tercer caso es más deficiente aún, porque solamente el 29,41 % se considera con posibilidades de disponer y usar los recursos informáticos para aplicar las habilidades fundamentales de la informática. Por tanto, es evidente el pobre uso de estos medios en función del aprendizaje por el estudiantado.

En el indicador que pretende conocer sobre las posibilidades de Utilizar videos y otros materiales didácticos, los resultados son muy deficientes también, en correspondencia con lo anterior señalado, sólo el 43,13 % se considera entre bastante y mucha

preparación para poder utilizar los conocimientos virtuales y en soportes, para su aprendizaje y en el otro caso, son nada más que 19 los estudiantes que se consideran con bastante posibilidades para utilizar software de las asignatura para su aprendizaje, lo representa el 37,25 % de la muestra.

Como demuestran los resultados obtenidos, existen dificultades en el desarrollo de esta competencia que es además muy necesaria para poder gestionar información y poder tener el éxito esperado. Es cierto que factores objetivos, como la carencia de los medios o el mal estado técnico de los equipos puede influir, pero lo mayor dificultad radica en el aspecto subjetivo del estudiante donde se conjuga su preparación, su motivación e interés por aprender para que lo impulsen a actuar y por tanto buscarle solución a la problemática.

En la siguiente tabla se muestran todos los resultados.

Tabla 35: Evaluación de los indicadores para la competencia Habilidad en el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en estudiantes.

		Mucho		Bastante		Poco		Nada	
		Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%
	a	11	21.56	30	58.82	10	19.60	0	0
	b	5	9.80	22	43.15	21	41.17	3	5.88
	c	0	0	0	0	0	0	0	0
	a	2	3.92	18	35.29	27	52.94	4	7.84
	b	0	0	18	35.29	29	56.86	4	7.84
	c	1	1.96	14	27.45	35	68.62	1	1.96
	a	4	7.84	18	35.29	25	49.01	2	3.92
	b	0	0	19	37.25	24	47.05	8	15.68

Capacidad para organizar y planificar el tiempo.

Para el estudio de esta competencia se consideran 4 indicadores y 7 ítems y los resultados que se obtienen se muestran seguidamente:

En el caso del indicador relacionado con la Independencia, al responder el estudiantado el ítem indicado, se encuentra en sus respuestas, que no se planifican y organizan la realización de las tareas de aprendizaje por si mismo de la manera adecuada porque sólo 39, 21 % considera poder hacerlo bastante o mucho y el 23, 52 % se expresa con ninguna independencia, esto denota que precisan de un tutelaje para así guiarse por otros o no lo hacen y por lo tanto no utilizan el tiempo de acuerdo a sus necesidades e intereses.

En el caso del indicador relacionado con Establecer prioridades, se encontró en la primera interrogante, que el 56,86 % del estudiantado se considera con dificultades para realizar la jerarquización de las actividades y consecuentemente, en el otro ítem relacionado con el poder determinar lo esencial de lo no esencial, un % más elevado aún, responde que tienen dificultades, porque lo hace el 66,66 % con el criterio de poco o nada.

Para que se pueda desarrollar una adecuada organización y planificación del tiempo, se requiere de ser racional para que se sea eficiente; por esto, el otro indicador considerado es la Racionalidad con un solo ítem, referente al hecho de resolver las tareas con eficiencias y aquí se obtuvo que sólo el 39,21 % se considera poder serlo y el otro gran % se manifiestan que no.

En el indicador referente a la Autorregulación en los 2 ítems respondidos por el estudiantado, se tiene que el primer caso es el de más bajo resultados porque 40 estudiantes, para el 78,43 %, se considera que no adapta su planificación a los cambios diarios y por lo tanto no realiza las adecuaciones posibles. En el segundo caso los porcentajes mejoran, pero siguen siendo bajos; ya que el 50,09 % considera que cumplen con lo planificado, pero como es lógico, la otra mitad no lo cumple y resulta un gran problema.

En resumen, se presentan dificultades en la formación de la competencia analizada, se demuestra que existen dificultades en general, con una mayor incidencia en la autorregulación y en la organización para disponer del tiempo posible; lo que influye en las posibilidades de realizar el estudio de forma organizada, consciente e irlo ajustando a los cambios y situaciones diarias para obtener el aprendizaje que se necesita.

Todos los resultados en esta competencia, se exponen en la siguiente tabla.

Tabla 36: Evaluación de los indicadores para la competencia Capacidad para organizar y planificar el tiempo en estudiantes.

		Mucho		Bastante		Poco		Nada	
		Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%
	a	7	13.72	13	21.49	19	37.25	12	23.52
	b	4	3.84	18	35.29	17	33.33	12	23.52
	a	0	0	17	33.33	28	54.90	6	11.76
	a	4	7.84	15	29.41	21	41.17	11	21.56
	b	3	5.88	17	33.33	28	54.90	3	5.88
	a	0	0	21	41.17	33	64.70	7	13.72
	b	2	3.92	24	47.05	25	49.01	0	0

Capacidad: Habilidad para trabajar de forma autónoma

Para este caso se establecen igual cantidad de indicadores que el anterior, es decir 4, pero son 9 los ítems que se evalúan. Los resultados en cada uno de ellos se muestran a continuación:

En el indicador referente a la Autonomía, el estudiantado ofrece sus respuestas coincidentes en que el 58,82 % se consideran con pocas o ninguna posibilidad para trabajar sin requerir orientaciones previas, lo que dificulta su autonomía y en el otro enunciado evidencian mayor dificultad al ser respondido por sólo 17 de ellos, para el 33,33 % que manifiestan pueden hacer con categoría de bastante la elección de las vías y medios más adecuadas para su aprendizaje. En el ítem siguiente relacionado con plantearse los objetivos de aprendizaje de forma consciente, el 60,78 % manifiesta tener dificultad para poder hacerlo.

En el análisis del indicador Lógicidad los resultados en la primera indagación referente a si se estudian con un orden lógico los contenidos, las respuestas manifiestan igualmente dificultades ya que el 62,74 % dicen que lo hacen poco o nada y es sólo 37,26 % que dice establecer ese orden lógico y en el segundo caso el resultado es similar porque el 60,78 % se auto valora con dificultades para realizar las actividades menos complejas primero y después las complejas; todo lo que demuestra un serio problema al organizar el trabajo de forma autónoma por los estudiantes.

En el caso del indicador Flexibilidad en los tres ítems identificados, los resultados que se obtienen son igualmente bajos porque se tiene que sólo el 39,21 % de los estudiantes, refieren que se consideran aptos para ofrecer alternativas para tomar decisiones ante determinadas situaciones; mientras el 19,60 % estima que procura personalizar los datos, informaciones y conocimientos con los que interactúa, resultado que es muy preocupante y el 37,25 % considera que puede adaptarse a diferentes escenarios de estudio y de trabajo. Con estos datos tan bajos, existe entonces, más del 60 % de los estudiantes en todos los casos, que se consideran con pocos conocimientos y habilidades en este indicador para obtener el éxito.

Al analizarse el indicador Auto evaluación, se realiza su comprobación mediante 2 ítems; el primero se refería a que si se realizan controles sistemáticos de los logros y limitaciones del proceso de aprendizaje y las respuestas del 58,82 % es que no lo hacen o lo hacen poco, desaprovechándose esta posibilidad y en el último ítem, las respuestas del estudiantado está en correspondencia con los pobres resultados

obtenidos ya que al indagarse sobre si su desempeño es cada vez más cercano a lo que de ellos espera la sociedad; se manifiestan en más de un 56,86 % como que tienen dificultades para lograrlo, al ubicarse en las categorías de poco o nada .

En las condiciones actuales de estudio y de trabajo se requiere cada vez más que las personas sean autónomas, sin embargo, al analizar los resultados evaluados en el estudiantado al responder las preguntas sobre este tema, se demuestra que existen dificultades; no se logra una toma de conciencia real por ellos de acuerdo a sus situaciones de aprendizaje, de cómo actuar, no todos demuestran flexibilidad, así como el uso de la autoevaluación de su desempeño no es realizado por los mismos, ni se hace de forma sistemática, lo que demuestra una vez más, las insuficiencias en estas competencias investigadas.

En la siguiente tabla se muestran todos los resultados de los indicadores de esta competencia.

Tabla 37: Evaluación de los indicadores para la competencia Habilidad para trabajar de forma autónoma en estudiantes.

		Mucho		Bastante		Poco		Nada	
		Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%
	a	1	1.96	20	39.21	25	49.01	5	9.80
	b	0	0	17	33.33	26	50.98	8	15.68
	c	4	7.84	16	31.37	31	60.78	0	0
	a	3	5.88	20	39.21	18	35.29	11	21.56
	a	6	11.76	13	25.49	31	60.78	1	1.96
	b	0	0	10	19.60	41	80.39	0	0
	c	2	3.92	17	33.33	22	43.13	10	19.60
	a	0	0	21	41.17	22	43.13	8	15.68
	b	4	7.84	18	35.29	26	50.98	3	5.88

6.1.4 Análisis de los resultados de las Observaciones a clases realizadas.

Como se explicó en el Capítulo correspondiente a la descripción de los instrumentos investigativos, la guía de observación utilizada ha sido tomada del documento elaborado y aprobado por el Centro de Estudio para el Perfeccionamiento de la Educación Superior de la Universidad de la Habana (CEPES) denominado Sistema de Guías de Observación como medio de evaluación de la Gestión Profesional Docente de los Drs Bermúdez, R. y M. Rodríguez. (2004). Estos autores sostienen que no sólo es importante la elaboración de las guías, sino también la necesidad de concebirlas como un sistema metodológico; por haberle realizado pequeñas adecuaciones para aplicarlas en este contexto, fue sometida al Criterio de Expertos para que evaluaran su Calidad

Técnica, Pertinencia y Coherencia con los Objetivos y en todos los casos el nivel concordancia estuvo por encima de las líneas de cortes establecidas, por lo que se considera adecuada para los objetivos que se utilizaran.

Las actividades observadas fueron 10 clases encuentro, 6 consultas y 3 evaluaciones finales; de esta última 2 fueron de asignaturas y un Examen estatal de culminación de estudios. De ellas se realizaron en la Carrera de Derecho 4 observaciones a clases encuentros, 3 a consultas y a dos evaluaciones que incluyen el examen estatal y el resto pertenecen a la Carrera de Estudios Socioculturales.

Por no ser un objetivo diferenciar los resultados por estas carreras, los resultados se muestran de forma general. Todas las observaciones que se analizan se realizaron por el investigador durante el curso escolar 2007-2008 y se cumplió lo establecido para la realización de los controles al proceso docente, al aprovechar su condición de Jefe del Departamento de Educación a Distancia de la Universidad de Ciego de Ávila.

La guía utilizada (**VER ANEXO 13**) permite poder realizar un análisis cuantitativo y también cualitativo de los resultados, lo que se hace por los epígrafes observados y se detalla la situación en las tres actividades consideradas, es decir, las clases encuentros, las consultas y las evaluaciones.

Dominio de la metodología de la actividad que se realiza por parte de los Docentes.

En las Clases Encuentros observadas se comprueba que este indicador fue inadecuado en un 50 % de los casos (**VER ANEXO 23**), ya que predominó la utilización de métodos expositivos tradicionales y no se realiza el dialogo tan necesario con los estudiantes para conocer sus opiniones y valoraciones y así posibilitar el desarrollo de sus habilidades comunicativas tan necesarias. Otra dificultad detectada, es que los docentes realizan la planificación de estas actividades iguales a las que hacen para los cursos presénciales, desarrollando rigurosamente una conferencia y no un encuentro.

En el caso de las consultas la situación del dominio de la metodología para ella fue más mala, al considera el 66,6 % de ellas, como inadecuada. No existe una planificación y preparación para ella tanto por los estudiantes como por los docentes y se deja a la espontaneidad su desarrollo con algunos breves intercambios entre los estudiantes que hicieron algún estudio de lo orientado y los docentes.

Para el caso de los Exámenes, por ser un proceso similar en las diferentes modalidades de estudios y existir suficientes experiencias de aplicación; no se señalan dificultades de consideración que afecten su calidad.

Preparación de los estudiantes para la actividad que se realiza. (VER ANEXO 23).

Es evaluada como mala en el caso de las clases encuentros, porque como se muestra en el **Anexo 23**, en el 60 % de las observaciones, se evaluaron de inadecuadas porque no se cumplen los objetivos de las actividades y el estudiantado asiste pero sin la adecuada preparación y así no pueden resolver sus necesidades de aprendizaje que tienen y también con posterioridad hace se asista a las consultas sin prepararse, como es el caso de que en el 100 % de las observadas, se valoren como inadecuadas dicha preparación. El criterio sobre este indicador en el caso de las evaluaciones en el único caso que se considera aceptable para el 33,33%, fue en el examen estatal que es al que tienen que llegar sólo los mejores preparados y los que han tenido éxitos en sus estudios; en las 2 restantes observaciones que corresponden a exámenes finales, demuestran grandes insuficiencias en su aprendizaje.

Uso de los medios Técnicos necesarios para el desarrollo de la actividad. (VER ANEXO 23).

En este sentido, como promedio en el 50 % de todas las actividades observadas, se comprueba un uso adecuado de los medios técnicos, en el caso de los exámenes finales se tiene el 100%, pero fueron pocos los medios necesarios e imprescindibles para poder realizar dichos exámenes. Las Consultas continúan como las de mayores dificultades y por lo tanto las menos efectivas y dado estas carencias, no logran la necesaria motivación del estudiantado para tener una acción participativa en las mismas y en su proceso de aprendizaje.

Apreciación de la capacidad del estudiante para Organizar y utilizar el tiempo. (VER ANEXO 23).

En el 60 % de las clases encuentro observadas se considera un uso inadecuado de la capacidad de planificar y organizar el tiempo porque el estudiantado asiste sin prepararse adecuadamente, no hacen las tareas indicadas y se demoran mucho tiempo en hacer los ejercicios por lo que se rompe la estructura de las actividades. Similar situación fue comprobada en las consultas con el 66,66 % de evaluadas como inadecuadas, por concluir las antes del tiempo previsto, algunas de ellas por la poca participación del estudiante al no tener identificadas sus dudas y por tanto no las

plantean para ser evacuadas. En el caso de las evaluaciones finales, en las dos que corresponden a exámenes finales, son evaluadas de inadecuadas porque los estudiantes no están preparados para dichos exámenes y señalan falta de tiempo para su adecuada autopreparación.

Debe prestarse especial atención a esta situación, porque el estudiantado debe de estar consciente de que estos estudios, requieren de mucho esfuerzo y dedicación personal. Los docentes deben contribuir a mejorar la planificación y organización del tiempo con una guía de estudio adecuada y racional; no indicar actividades demasiado sencillas o de complejidades extremas y siempre se le debe brindar la información posible de donde y cómo puede encontrar un nuevo conocimiento o su profundización.

Apreciación del conocimiento de los estudiantes de la temática objeto de estudio. (VER ANEXO 23).

En todas las variantes observadas, se hizo evidente la falta de conocimientos en los estudiantes sobre los temas objeto de estudio; se evaluaron como inadecuadas el 70 % en los casos de las clases encuentro y en 66, 66% en las consultas y evaluaciones. Todos estos porcentajes son muy bajos y demuestran que existen serias dificultades con la adquisición de los conocimientos necesarios.

El análisis en este sentido es más complejo y trae otra repercusión, porque si no adquieren estos conocimientos y habilidades en estos momentos; con posterioridad, cuando los necesite para potenciar otros nuevos, no los podrá adquirir, por carecer de base y así continuará este círculo de carencias.

Demostración por el estudiante durante el desarrollo de las actividades de poseer las habilidades para obtener conocimiento con el uso de las TIC o de otras fuentes. (VER ANEXO 23).

Al analizar esta situación se encontró que hay una ligera mejoría, puesto que el 50 % de las clases encuentros observadas fue evaluado de adecuada esta situación; por lo que hay una estimable cantidad del estudiantado que usan los recursos informáticos. También se comprobó que existe la posibilidad de utilizar recursos que están en la comunidad y otros centros no universitarios y que pueden ser usados y así se mejora esta situación.

En el caso de las consultas y los exámenes los resultados son iguales con el 66,66 % en ambos casos con evaluación de inadecuadas y las mayores dificultades señaladas en ellos, se refieren al hecho de no haber realizado las actividades indicadas y no

hacer un estudio sistemático de los contenidos para entonces poder tener una retroalimentación correcta del estado de su aprendizaje y poder tomar las medidas a tiempo, puesto que el uso de estos recursos son muy importantes para poder realizar la gestión de los conocimientos por las diferentes vías posibles.

Apreciación de la capacidad del estudiante para aprender y actualizarse sobre la temática que corresponde. (VER ANEXO 23).

En el caso de las clases encuentro, en 7 de ellas, para el 70 % se evalúa esta problemática de inadecuada y en sólo el 30 % restante, es que se aprecia una aceptable capacidad del estudiantado para aprender y actualizarse. En las consultas el porcentaje de inadecuadas se eleva hasta el 83,8 % y en el caso de los exámenes, todas para el 100 % tienen este calificativo.

Estos resultados están en correspondencia con los estilos de aprendizaje reproductivo característicos en este tipo de estudiante, donde es aprendido lo que aparece en el texto o es desarrollada en los encuentros por los profesores; existiendo pobres recursos para construir sus propios conocimientos en las temáticas correspondientes y por lo tanto, en las evaluaciones cuando se le pide un desarrollo productivo o creativo, no pueden realizarlo y no generalizan ni pueden aplicar sus conocimientos en la práctica o ante nuevas situaciones.

La demostración por los estudiantes de las posibilidades para identificar y resolver las situaciones problémicas. (VER ANEXO 23).

Esta situación también tuvo un calificativo de inadecuada en todos los casos; así en las clases fueron consideradas en el 80 % de ellas de esta forma; es lo más evidente, la incapacidad del estudiantado para poder identificar y resolver los problemas y la resolución de las tareas y problemas que se le plantean y tampoco son capaces de poder hacer resúmenes o cuadros comparativos que faciliten la asimilación y una mejor comprensión de los contenidos.

Como una consecuencia inmediata de lo anterior, el 66.66% de las consultas y de las evaluaciones observadas, son también evaluadas de inadecuadas las posibilidades que demuestra el estudiantado para resolver situaciones problémicas o identificar sus necesidades de aprendizaje, lo que demuestra la poca efectividad que hacen de esta posibilidad, tan necesaria para estos estudios a distancia.

Apreciación de la capacidad del estudiante para trabajar de forma autónoma. (VER ANEXO 23).

El poder desarrollarse de forma autónoma es una condición indispensable para tener éxito en estos estudios no presenciales; la autonomía de acción, la flexibilidad, la lógica de lo que se hace y se actúa, así como la posibilidad de autoevaluarse para tener el conocimiento real del estado de su aprendizaje, son garantes para el éxito. Sin embargo cuando se analiza estos aspectos en las actividades observadas, se evidencia que hay dificultades porque en todas las formas de organización docente investigadas, el 60 % o más de ellas, son consideradas como inadecuadas.

En resumen, se puede destacar que en las actividades observadas se comprobó que:

- No existe el dominio adecuado de la metodología de las actividades que se realizan por los docentes en más del 50 % de los casos observados.
- La preparación del estudiantado es inadecuada en el 60 % y más de las observaciones realizadas, lo que evidencia su pobre desempeño en los estudios que realiza.
- El uso de los medios técnicos, si bien es uno de los que mejores calificaciones recibe, aún tiene dificultades y su buen uso limita la efectividad de este proceso.
- Se aprecia una inadecuada capacidad de los estudiantes para organizar y planificar el tiempo en más del 60 % de las observaciones realizadas y los docentes no realizan acciones observables que conduzcan a la mejora de esta situación.
- Hay un pobre desarrollo del sistema de conocimiento de las asignaturas porque en más del 60 % de las actividades comprobadas, se evalúa como inadecuado.
- Solamente en el 50 % de las clases encuentro y el 33,33 % en las consultas y evaluaciones, se considera que existe un aceptable o adecuado uso de las TIC en función de obtener conocimientos por los estudiantes.
- Referente a la capacidad que demuestra el estudiantado, en las actividades observadas, para aprender y actualizarse en las respectivas temáticas, también hay dificultad, pues al menos en el 70 % se considera como inadecuada.
- El estudiantado demuestra inadecuado dominio de las posibilidades de identificar problemas y resolverlos en más del 66,66 % de las observaciones.
- En el 60 % de las clases encuentro y consultas y en el 66,66 % de las evaluaciones, se encontró una inadecuada capacidad por parte del estudiantado para trabajar de forma autónoma.

Estos resultados en su conjunto, ponen de manifiesto las pocas posibilidades de éxito que en el aprendizaje pueden tener estos estudiantes si continúa prevaleciendo las situaciones analizadas.

6.1. 5 Resultados de la Encuesta aplicada a los Docentes.

También fue aplicada una Encuesta a los docentes seleccionados (**VER ANEXO 11**) y los resultados que se obtienen se describen seguidamente:

De los 20 docentes seleccionados, 10 realizan la labor docente solamente; 7 además de docentes, son tutores de estudiantes de esta modalidad y los 3 restantes son también docentes, pero realizan actividades de dirección relacionadas con el proceso docente educativo en sus Facultades; las valoraciones sobre sus experiencias profesional y docente se resumen en la tabla siguiente:

TABLA 38: Resumen del promedio de años de Experiencias Profesional y Docente:

Carreras	Cantidad total	Años promedio de exp. profesional	Años promedio de exp. profesional
Derecho	12	10	5.5
Estudios Socioculturales	8	12	12

Como se puede observar en el caso de la Carrera de Derecho, sus docentes actuales han desarrollado con anterioridad otra actividad profesional, trabajando en actividades propias de otras ramas del derecho y han pasado a la labor docente recientemente, con la creación de la Facultad; por esto, difieren los promedios de la experiencia profesional con la experiencia docente que como se observa es baja. En la Carrera de Estudios Socioculturales se presenta una situación diferente, puesto que los docentes siempre se han dedicado durante su vida laboral a esta función, y existe coincidencia en ambos casos.

Con relación a la pregunta: ¿Cómo evalúas tus conocimientos sobre las características de la Modalidad de Estudio de la Educación a Distancia?, los docentes responden con mucha coincidencia ya que 12 de ellos, para el 60 % responde tenerlos con la categoría de bastante y los 8 que restan expresan que sus conocimientos son pocos, para el 40 %.

Al preguntar sobre cómo valoraban la preparación de los estudiantes para las actividades docentes, se refieren en un 60 % a que es poca dicha preparación, y el 40% que resta, se considera con la categoría de bastante. En la primera pregunta se

observa que una buena parte de los docentes dicen tener buen dominio de las características de esta modalidad, pero queda un 40% que manifiesta no poseer todo los conocimientos necesarios y también al hacer referencia a la preparación de los estudiantes exponen que tiene dificultades.

En la siguiente pregunta, destinada a precisar con más detalles, los criterios sobre la preparación de los estudiantes para un grupo de actividades específicas y que son fundamentales para el proceso de enseñanza - aprendizaje en esta modalidad de estudios, se obtienen los siguientes resultados:

TABLA 39: RESULTADO DE LA PREPARACIÓN DE LOS ESTUDIANTES PARA LAS DIFERENTES ACTIVIDADES.

ACTIVIDADES	NADA %	POCO %	BASTANT. %	MUCHO %
Clases encuentro.	-	16 80	4 20	-
Consultas.	-	10 50	10 50	-
Trabajo con las guías.	-	12 60	8 40	-
Uso de la bibliografía	-	8 40	12 60	-
Estudio individual	-	8 40	12 60	-
Usar las TIC	-	10 50	10 50	-

Estos datos demuestran que los docentes tienen un criterio coincidente en cuanto a que los estudiantes no realizan la preparación necesaria o no están preparados para las actividades que se les indican y que es necesario que las puedan realizar; es significativo que el 80 % de ellos, considera que la preparación que realiza el estudiantado para la clase encuentro es poca.

De igual manera, el 60 % de los docentes encuestados, argumenta que sus estudiantes no tienen el dominio adecuado del trabajo con las Guías de Estudios y esto es fundamental para el éxito. También el 50 % de los docentes expresa que tampoco los mismos se preparan para las consultas y el uso de las TIC, por lo que continúa siendo evidente, las deficiencias del estudiantado y sus limitadas posibilidades de éxitos que puedan tener.

Los docentes son coincidentes, al evaluar de superficial el estilo de aprendizajes de sus estudiantes en el 80 % casos, puesto que así lo hacen 16 docente, 2 los evalúan de profundo y los 2 restantes dicen no tener criterios para hacerlo. Referente a la pregunta de porqué los evalúan así, responden con la argumentación de que estos estudiantes son muy reproductivos, no pueden aplicar los contenidos, no los identifican en otros

contextos, a sus respuestas les falta argumentación e interpretación y no están preparados para realizar resúmenes o sacar ideas centrales, etc.

El 75 % de los docentes argumentan que las guías de estudios actuales, contribuyen en poco o nada a la formación de competencias. En ellas, se pone de manifiesto muchas dificultades metodológicas en su confección y utilización; sus mayores dificultades radican en que adolecen de actividades de aprendizaje productivo, de razonamientos, y de aplicación de contenido; por lo que no se les exige al estudiantado que generalicen y transfieran los contenidos a nuevas situaciones de aprendizaje.

Sin embargo, en la pregunta sobre la autonomía que demuestran los estudiantes en sus estudios; los resultados son mejores, porque el 45 % responde que procuran trabajar de esta forma; no obstante, un porcentaje mayor, el 55 % de ellos, estima que tienen poca autonomía para sus gestiones de aprendizaje.

La última pregunta de la encuesta, tiene como objetivo conocer la apreciación que tienen los docentes, sobre las transformaciones positivas ocurridas en el estudiantado que finaliza con éxitos sus estudios, y por tanto, han logrado la formación y desarrollo de las habilidades y capacidades fundamentales, que los conducen al dominio de las competencias que ellos necesitan. Los resultados se obtienen, se muestran resumidos, en la tabla siguiente:

TABLA 40: Valoración del estado en se encuentran las habilidades o capacidades investigadas en los estudiantes que culminan sus estudios con éxito.

Habilidades o Capacidades	NADA %	POCO %	BASTANT. %	MUCHO %	NO SE %
Para la expresión oral y escrita		6 30	14 70		
Para resolver problemas profesionales		5 25	12 60		1 5
Para actualizarse con nuevos conocimientos		2 10	18 80		
Para trabajar de forma autónoma		2 10	17 75		1 5
Para utilizar las TIC		2 10	18 80		
Para planificar y organizar su tiempo		5 25	16 70		1 5

Como se puede apreciar en la tabla resumen anterior; los docentes encuestados, manifiestan una situación favorable en el estudiantado que se gradúa en estos estudios; más del 60 % coincide en todos los casos, en que tienen la capacidad o

habilidad que se les pregunta, con bastante desarrollo, e incluso, la Capacidad de actualizarse y del Uso de las TIC las evalúan con esa categoría, en el 80 %, lo que resulta muy favorable. Los docentes exponen en sus apreciaciones, que producto a la dedicación y al esfuerzo que deben ir realizando el estudiantado para ir avanzando, han adquirido determinadas habilidades y capacidades, que fortalecen las competencias necesarias para su gestión del aprendizaje de forma adecuada.

También hacen referencia a que durante la preparación para los exámenes de culminación de estudios, deben realizar una preparación más rigurosa y precisa, donde logran sistematizar los contenidos y una mayor generalización y profundización de los mismos, teniendo que usar las TIC para buscar informaciones, y planifican y organizan mejor su tiempo, para poder darle cumplimiento a las tareas de aprendizaje que requieren.

En resumen, los docentes expresan una pobre preparación del estudiantado para tener éxitos en sus aprendizajes, y no tener la preparación necesaria para la búsqueda de información y el trabajo con la bibliografía indicada. Las consultas son consideradas como la actividad docente a la cual los mismos asisten menos preparados; mientras consideran que los que avanzan y realizan con éxitos los exámenes de culminación de estudios, es porque han adquirido las habilidades y capacidades que se necesitan, aunque todavía no se obtienen los resultados esperados en esta preparación.

6.3.6 Análisis de los resultados obtenidos en la Entrevista realizada a profesores.

También se aplicó una encuesta a estos docentes (**VER ANEXO 12**), como es ya conocido con anterioridad; 3 de ellos realizan funciones de dirección por los que sus puntos de vistas, son más generalizadores al tener un mayor dominio de la situación investigada por la labor que realizan. La entrevista pudo ser realizada a 17 de los 20 docentes de la muestra, para el 85 %, y resultó muy interesante y provechosa porque le permitió al investigador, poder intercambiar y profundizar en los resultados ya obtenidos en las encuestas, pero que se necesita conocer con más detalles.

La apreciación sintetizada de lo expuesto por ellos, se detalla a continuación:

Como es habitual, las entrevistas se iniciaron con un dialogo, donde el investigador le informaba a los entrevistados, los objetivos y finalidad de la misma, y se hizo énfasis en la necesidad de ser veraz y exponer sus valoraciones libremente; por cuanto, es de esta forma, que se puede conocer la realidad existente y entonces procurar su mejora.

Referente a las valoraciones sobre los resultados docentes que obtienen los estudiantes de estas carreras, en sus estudios en la Educación a Distancia; los docentes coinciden en argumentar que son malos; hay un bajo índice éxito y la retención también es muy

deficiente, porque generalmente al estudiante no poder vencer los objetivos de las asignaturas; optan por la deserción, como el camino más fácil. Exponen que se aprecia de forma general, aunque puede haber excepciones, un pobre dominio de los conocimientos básicos.

Opinan que las Guías de Estudio, son imprescindible para esta modalidad debido a la función que tienen de orientar de forma precisa al estudiantado en su auto preparación; pero, si bien existen dichas guías en las asignaturas, muchas no tienen la calidad que se requiere porque las actividades de aprendizaje que se indican, son generalmente reproductiva, sólo se orienta actividades a realizar utilizando sólo el libro de texto, y adolecen de preguntas precisas para que el estudiantado pueda auto evaluarse. Su uso, por tanto, no es eficiente y la utilidad que debe brindar a los docentes para la guía y control de las actividades de aprendizaje estudiantil, no se alcanza.

Sobre las valoraciones del desarrollo de las Competencias del estudiantado en esta modalidad de estudio, para el uso de la TIC; se comprueba que si bien en los estudios precedentes deben recibir preparación en Computación, ésta en la mayoría de los casos es formal o no se hace y los planes de estudios por los están transitando actualmente no contemplan esta asignatura; situación que mejora con los nuevos planes de estudios vigentes para los que ingresaron a partir del curso 2007-2008, porque incluyen la Informática como un programa de estudio, con contenidos actualizados y necesarios por estos estudiantes; existiendo entonces la necesidad de que los adquieran en primer lugar, y en segundo, que los docentes orienten actividades para su uso adecuado y las controlen. Por tanto, es opinión generalizada, que el estudiantado no está preparado para hacer el uso adecuado de las TIC como un soporte para la gestión del conocimiento que necesitan.

Los docentes valoran que el trabajo metodológico desarrollado en función del perfeccionamiento de esta modalidad de estudio, es insuficiente; las actividades metodológicas que hasta ahora se han desarrollado tienen como objetivo más específico los cursos presénciales, y las actividades son planificadas regularmente para realizarse allí, por lo que las experiencias positivas que se generalizan y se convierten en líneas de trabajo, son sobre la base de estos cursos.

También consideran que es necesario profundizar en el trabajo metodológico para de esta forma, poder generalizar las experiencias positivas y así lograr que los docentes que presten sus servicios en ellos, estén preparados para realizar sus actividades de forma adecuada; y también puedan desarrollar trabajos científicos metodológicos que

contribuyan al perfeccionamiento del proceso de enseñanza – aprendizaje no presencial.

Para contribuir al desarrollo autónomo del estudiantado, los docentes coinciden en plantear, que se debe partir de una correcta guía de estudios donde se indique de forma precisa, las actividades de trabajo independiente a desarrollar y contengan también, actividades de autocontrol para que puedan tener la adecuada retroalimentación del estado de sus aprendizajes. Además, se debe hacer el uso correcto de los encuentros y consultas, no indicando actividades muy complejas y que no puedan ser resueltas por ellos con los recursos que disponen. Los sistemas de evaluación deben estructurarse de forma productiva y debe hacerse un menor uso de la reproducción en los exámenes.

En referencia al trabajo metodológico a realizarse, en función del éxito de estos estudios, coinciden los docentes entrevistados de forma casi total, en que se debe:

- Profundizar en la metodología de la enseñanza para estos cursos.
- Debatir y establecer lineamientos sobre las formas de organización docente fundamental de esta enseñanza, que son los encuentros y las consultas.
- Profundizar en los sistemas de evaluación de las asignaturas, de forma que se adapten a las condiciones y exigencias de esta modalidad.
- Realizar reuniones metodológicas con temáticas específicas de esta modalidad.
- Realizar clases metodológicas y clases abierta que tengan como escenarios estos cursos.
- Indicar trabajos científicos – metodológicos a los docentes que contribuyan al perfeccionamiento de la educación a distancia y a la formación de competencias.

Resumiendo, los docentes manifiestan tener poco dominio de la metodología de la enseñanza para esta modalidad de estudios, se priorizan los procesos formativos presénciales, por cuanto, la mayoría de las acciones metodológicas que se realizan, tienen ese objetivo.

Las guías de estudios tienen insuficiencias, no realizan a cabalidad su función de orientación y autocontrol para el estudiantado, y consideran además, que se puede mejorar la autonomía de los estudiantes con una mejor orientación, control y exigiéndole una mayor actividad productiva en sus aprendizajes; finalmente consideran al trabajo metodológico, como la forma adecuada para el perfeccionamiento de esta modalidad de estudio, y así se pueda alcanzar los niveles que de ella se necesita.

6.3.7. Resultados de los Análisis de Documentos Oficiales.

Esta actividad se realizó según la guía elaborada al efecto y se sometió a los procesos de validación y confiabilidad establecidos; en todos los casos su valoración fue positiva por lo que es aceptada. **(VER ANEXO 14)**

Se comienza por el Reglamento Docente - Metodológico del Ministerio de Educación Superior, donde se establecen las normativas para estos estudios, y se comprueba que está debidamente reglamentado todo el proceso docente educativo de esta modalidad; se establecen exigencias similares para los diferentes tipos de cursos en cuanto a los sistemas de conocimientos que deben de asimilar y a la rigurosidad evaluativa. Por otra parte, es flexible en lo que respecta a la asistencia a las actividades docentes, la repitencia, las posibilidades de examinar las asignaturas tantas veces como sean necesarias para aprobarlas y no se establece un número de años para concluir la carrera; lo que está en correspondencia con las características y posibilidades de estos estudiantes.

Se considera que el Reglamento Docente es preciso en definir que en cualquier modalidad de estudio, la exigencia en cuanto a la calidad del aprendizaje es equivalente, por tanto declara, que al ser egresados iguales tienen que someterse a la misma rigurosidad de los procesos evaluativos, y que no se debe permitir situaciones que afecten dicha calidad.

Las clases encuentro y las consultas se consideran como las formas organizativas del proceso docente, más indicadas para desarrollarse en estos estudios, porque permiten una estructura flexible, posibilitan el intercambio con el estudiantado para que puedan ir teniendo una retroalimentación adecuada de sus procesos de aprendizaje. Esto no excluye que dentro del encuentro puedan ser utilizadas otras formas organizativas de ser necesarias.

Como conclusión de este análisis, se comprobó que están debidamente fundamentadas y normadas con precisión, las regularidades y exigencias para la modalidad de estudio que se analiza; y se procura formar a un egresado competitivo, de acuerdo a las exigencias sociales actuales. Entonces, lo que se necesita es el dominio y asimilación de lo establecido por parte de los docentes y el estudiantado para hacer así efectivo, el proceso docente en estos cursos.

Además, se revisaron 3 planes de clases, en todos los casos se aprecia un buen rigor científico de los contenidos impartidos, son organizados con una forma lógica, y se cumple con la estructura y el principio de la educación a través de la instrucción. Sin embargo, las clases están diseñadas para la modalidad presencial y no contemplan la

debida orientación y control del trabajo independiente, ni del uso de la bibliografía, como debe hacerse en estos cursos, y por lo tanto, no hay una distribución adecuada del tiempo según las características y exigencias de esta modalidad de estudios. Tampoco se observó indicaciones que favorezcan el fortalecimiento de las competencias que les son necesarias al estudiantado para tener éxitos en sus aprendizajes.

El proceso de Enseñanza – Aprendizaje en esta enseñanza, tiene sus particularidades propias que son necesarias cumplir, para que sea efectiva; por esto, se requiere de una atención especial y de la adecuada preparación de los docentes para facilitar la orientación que los mismos requieren, y así lograr en ellos la motivación y conducción necesaria para que posteriormente, continúen su gestión del aprendizaje y se potencie la formación de las competencias necesarias un aprendizaje desarrollador y creativo, en correspondencia al contexto en que deben desarrollarse.

Para revisar algunos de los resultados evaluativos obtenidos por los estudiantes, se realizó el análisis de cuatros exámenes finales; de los cuales corresponden dos a la Carrera de Derecho, y los otros dos restantes a la Carrera de Estudios Socioculturales.

Tabla 41: Resultado obtenidos en las evaluaciones revisadas.

Exámenes	Presentados	Aprobados	%
Derecho Ambiental	28	19	67,8
Derecho de Propiedad	23	11	47,8
Estudio de Comunidades II	18	12	66,6
Apreciación de Arte	32	14	43,7

En el caso de las Asignaturas de Derecho, en una se obtuvo un 67,8 % de aprobados contra presentados y en la otra, el 47, 8 % también contra los presentados. En la carrera de Estudios Socioculturales, los resultados son igualmente bajos, se obtiene un 66,6 % y un 43,7 % respectivamente de aprobados, con relación a los que asistieron al examen.

Los exámenes finales de las asignaturas, según está reglamentado, deben ser todos escritos; y de esta forma se pudo, además de valorar la calidad de las respuestas, analizar otros aspectos importantes para el desempeño profesional del estudiantado. Así, en el caso de los exámenes de las asignaturas de la Carrera de Derecho, se comprueba que la calidad de los resultados evaluativos es baja, porque el estudiantado que aprueba es generalmente con evaluaciones de 3 puntos, lo que se corresponde con la categoría cualitativa de Regular; además no hay un desarrollo adecuado de sus

ideas, y en ocasiones quedan inconclusas, lo que afecta la calidad de sus respuesta. También se aprecia dificultades con la transferencia de conocimientos, al no poder aplicarlos en otros contextos o situaciones y específicamente en esta carrera, tienen dificultades para apoyar sus argumentos con contenidos que aparecen recogidos en Leyes, Reglamentos e Indicaciones que le den mayor solidez a sus argumentos.

En el caso de los exámenes de la Carrera de Estudios Socioculturales, los resultados docentes son también bajos; se encuentra en las respuestas un pobre poder de síntesis y generalización, siendo predominantemente reproductivas. En los estudiantes se evidencia un pobre desarrollo del vocabulario técnico de las asignaturas y tienen dificultades para poder contextualizar sus ideas y opiniones.

En todos los instrumentos evaluativos analizados, se pone de manifiesto el alto nivel reproductivo que exigen del estudiantado, limitando el desarrollo productivo y creador que ellos necesitan.

Se analizaron también cuatro Guías de Estudios, dos de ellas, corresponden asignaturas de la Carrera de Derecho y las dos restantes a la Carrera de Estudios Socioculturales y se encuentran situaciones similares en las cuatro. No tienen una estructura uniforme, predomina la orientación reproductiva del contenido a estudiar y en las actividades de aprendizaje a desarrollar; no se precisan las páginas que deben ser estudiadas para encontrar las respuestas a las tareas indicadas, y adolecen de preguntas y actividades de autocontrol.

La elaboración de materiales de estudio con contenidos adecuados para que el estudiantado profundice en los conocimientos, no es realizado por los docentes y es una necesidad, porque no siempre todos los conocimientos aparecen actualizados en los textos, y además, hay otros que necesitan ser sistematizados y contextualizados para puedan ser utilizados.

6.3.8 Resumen del Capítulo.

La aplicación de los instrumentos investigativos seleccionados, permitió poder determinar las competencias más importantes para tener éxitos en los estudios en la modalidad de la Educación a Distancia en las Carreras de Derecho y Estudios Socioculturales de la Universidad de Ciego de Ávila, a partir de las valoraciones de los docentes, el estudiantado y graduados de esas carreras. Estas competencias pueden considerarse como claves y son:

Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión.

Capacidad para aprender a actualizarse permanentemente.

Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.

Habilidad para buscar, procesar y analizar información de fuentes diferentes.

Habilidad en el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones.

Capacidad para organizar y planificar el tiempo.

Habilidad para trabajar de forma autónoma.

Al aplicar el método Delphi por rondas, se determinó, según los criterios de esa misma muestra, el grado de realización que tenían esas competencias identificadas como claves en el estudiantado, y existe total coincidencia en considerar que es muy bajo, pues en todos los casos, se encuentra que resultaron evaluadas con la categoría de poco o nada en más del 70 % de ellas, por las diferentes fuentes consultadas.

El resultado del segundo Cuestionario aplicado a los estudiantes, en el cual de acuerdo a los indicadores determinados para cada competencia clave, se establecieron determinados ítems para conocer su dominio; se continuó comprobando los pobres resultados en la adquisición de estas competencias, por cuanto se considera que los estudiantes tienen dificultades para actualizarse permanentemente, buscar y procesar información, resolver problemas, usar las TIC, planificar y organizar el tiempo y trabajar de forma autónoma.

Las observaciones a las actividades docentes realizadas, evidencian que existen dificultades en el desarrollo de las mismas; no se domina la metodología para su realización, y el estudiantado no realiza la preparación adecuada para su participación activa en ellas. Todos los parámetros evaluados son considerados como inadecuados en más del 50 % de ellos.

Según las encuestas y entrevistas realizadas a los docentes, existe un pobre dominio de la metodología de la enseñanza para estos cursos, el trabajo metodológico que se realiza no se concibe tomando en cuenta esta modalidad de estudios, y no se potencia el trabajo autónomo y desarrollador en los estudiantes mediante la utilización de las guías de estudios y materiales docentes elaborados para esos fines.

En los documentos oficiales revisados, se comprobó que está debidamente reglamentado todo el proceso docente para estos estudios; las guías y materiales docentes elaborados son predominantemente reproductivas y al analizar el producto de la actividad de los estudiantes mediante la revisión de exámenes realizados por ellos, se tiene que los resultados cuantitativos son bajos, con menos del 70 % de aprobados y también cualitativamente se muestran las insuficiencias en la formación de

competencias profesionales, porque tienen dificultades con la comunicación oral, no usan el lenguaje técnico, ni resuelven con los conocimientos que poseen, problemáticas de la profesión en sus esferas de actuación.

Al realizar la triangulación de los resultados obtenidos por las diferentes fuentes de información, se obtiene que hay coincidencias, al considerar que es necesario establecer una propuesta de mejora para atenuar los efectos negativos de las situaciones antes descritas,. Es el trabajo metodológico y la auto superación de los docentes la principal vía que consideran para preparar a los docentes de acuerdo a las funciones que realicen en el proceso de enseñanza – aprendizaje, y el estudiantado, por su parte, tienen que tomar conciencia de su situación de aprendizaje actual que tiene deficiencias y se motiven a tomar las medidas necesarias para formarse con una mayor independencia cognoscitiva, preparándose según las exigencias del mundo contemporáneo.

Capítulo VII: Corroboración de la Estrategia Metodológica elaborada.

7.1 Resultado por la aplicación del Criterio de Expertos:

En este capítulo se realiza la corroboración de la estrategia elaborada para lo cual se escoge el método de Criterio de Expertos, conocido como método Delphi, que se basa en la utilización sistemática del juicio intuitivo de un grupo de expertos para obtener un consenso de opiniones informadas. La esencia de este método consiste en la organización de un diálogo anónimo entre los expertos consultados individualmente y a través de diferentes rondas de aplicación.

Los expertos seleccionados demuestran un adecuado coeficiente de conocimiento y de argumentación del tema. La confrontación de las opiniones se llevó a cabo, mediante una serie de interrogantes sucesivas interrelacionadas por un procesamiento estadístico matemático. Los expertos coincidieron en designar los objetivos, las acciones a realizar por los docentes y las acciones a realizar por el estudiantado como bastante adecuadas, y el resto de los componentes como muy adecuados.

7.1.1 Descripción de la organización de la recogida y procesamiento de la información mediante la encuesta aplicada a los expertos.

El método empírico de pronósticos por criterio de expertos, comprende cinco etapas para su ejecución: elaboración del objetivo, selección de los expertos, selección de la metodología, aplicación del instrumento y recogida y procesamiento de la información.

Los pasos que se siguieron al evaluar la estrategia metodológica para el fortalecimiento de las competencias para la autogestión del aprendizaje en los estudiantes de las Carreras Derecho y Estudios Socioculturales de la educación a distancia en la Universidad de Ciego de Ávila son:

- 1- Determinación de las características de la estrategia para el trabajo metodológico dirigida a la formación de competencias profesionales y de los aspectos a evaluar.
2. Establecimiento de los requisitos para la selección de los expertos.
3. Selección de los expertos.

4- Valoración de la propuesta por el criterio de los expertos.

5- Obtención del criterio de los expertos sobre la estrategia para el trabajo metodológico, sustentada en un modelo de formación de competencias, en las carreras de Derecho y Estudios Socioculturales mediante las encuestas elaboradas.

6- Procesamiento estadístico de la información, y el análisis de los resultados.

La selección de los expertos se había realizado con anterioridad, cuando existió la necesidad de validar determinados instrumentos investigativos para la recogida de datos y fue desarrollada siguiendo los pasos anteriormente mencionados y que aparecen en los (**VER ANEXO 15**). Primero se hizo necesario determinar el coeficiente de competencia de los expertos, para ello se solicitó a los 15 candidatos iniciales seleccionados por su condición de profesores a tiempo completo en la Educación Superior de Cuba, realizar una autovaloración sobre su nivel de conocimientos en aspectos relacionados con el tema de las estrategias metodológicas como resultados científicos y de las fuentes de argumentación que han tenido sobre ellas. Los instrumentos se aplicaron y sus resultados son analizados cuando correspondió realizarlo, en el Capítulo IV en el apartado sobre la elaboración de los instrumentos aplicados.

Los expertos quedaron constituidos por 11 especialistas, los mismos trabajan en áreas relacionadas con las temáticas del desarrollo de competencias y los estudios no presenciales y poseen una experiencia, que en todos los casos, sobrepasa los 20 años.

Evaluación del trabajo:

Una vez que se corroboró la competitividad de los profesionales a utilizar como expertos, se les entregó la estrategia metodológica para el fortalecimiento de las competencias claves en los estudiantes de las Carreras Derecho y Estudios Socioculturales de la educación a distancia en la Universidad de Ciego de Ávila y también una encuesta para facilitar la evaluación de ésta; en ella se les solicita seleccionar el rango de adecuación en que se encuentra cada aspecto de la estrategia propuesta. La encuesta diseñada aparece en el **ANEXO 24**.

Los expertos debían realizar sus evaluaciones a partir de los criterios de Muy adecuado, Bastante adecuado, Adecuado, Poco adecuado y No Adecuado para los indicadores siguientes:

Introducción y Fundamentación.

Objetivo general.

Diagnóstico.

Exigencias y etapas para su implementación.

Acciones relativas al trabajo metodológico y de superación de los docentes.

Acciones a desarrollar por los estudiantes.

Procedimientos para su evaluación

Una vez que se aplicaron las encuestas, la calificación se realizó siguiendo la secuencia metodológica del método Delphi y se encontró el valor promedio que le otorgan los expertos consultados, a cada aspecto de la encuesta. Los límites sirvieron para determinar el grado de adecuación de cada situación, según la opinión de los expertos consultados.

Como se detalla seguidamente, cada paso se siguió según la metodología aceptada y los resultados finales, después de cumplimentar los mismos, se muestran de forma resumida en el **ANEXO 25**. Por la importancia para la comprobación de la estrategia los resultados y sus análisis se incorporan al contenido de este trabajo.

Con las respuestas de los expertos se confeccionó la siguiente tabla que muestra los niveles de coincidencia de los mismos en los distintos ítems:

Tabla 42. Tabla de frecuencia sobre los resultados de la aplicación de la consulta a expertos.

Aspecto	C1 Muy adecuado	C2 Bastante adecuado	C3 Adecuado	C4 Poco adecuado	C5 No adecuado	Total
Introducción y Fundamentación	6	4	0	1	0	11
Objetivos	8	2	1	0	0	11
Diagnóstico	7	2	1	1	0	11
Exigencias y etapas para implementación	8	1	1	1	0	11
Acciones por los docentes.	5	3	2	0	1	11
Acciones por los estudiantes	5	2	1	2	1	11
Criterios de	8	2	1	0	0	11

evaluación						
------------	--	--	--	--	--	--

Fuente: Encuesta a expertos

Resultados de la aplicación de la secuencia metodológica del método empírico Delphy.

Primer paso. Tabla de frecuencias acumuladas:

Tabla 43: Tabla de frecuencias acumuladas.

Aspecto	C1 Muy adecuado	C2 Bastante adecuado	C3 Adecuado	C4 Poco adecuado	C5 No adecuado
Introducción y Fundamentación	6	8	10	10	11
Objetivos	8	9	10	10	11
Diagnóstico	7	8	9	10	11
Exigencias y etapas para implementación	8	9	10	10	11
Acciones por los docentes.	5	7	9	11	11
Acciones por los estudiantes	5	8	10	11	11
Criterios de evaluación	8	7	10	10	11

Fuente: Encuesta a expertos

Segundo paso: Tabla de frecuencias acumuladas relativas (Se obtiene al dividir la frecuencia acumulada en cada paso por el número de expertos).

Tabla 44: Tabla de frecuencias relativas acumuladas.

Aspectos	C1	C2	C3	C4
Introducción y Fundamentación	0.6471	0.8235	0.9412	1.00
Objetivos	0.5294	0.7647	0.8235	0.9412
Diagnóstico	0.4117	0.7647	0.9412	0.9412
Exigencias y etapas para implementación	0.6471	0.9412	0.9412	1.00
Acciones por los docentes.	0.5882	0.8235	0.9412	1.00
Acciones por los estudiantes	0.7059	0.8823	1.00	1.00

Criterios de evaluación	0.7647	0.9412	1.00	1.00
-------------------------	--------	--------	------	------

Fuente: Encuesta a expertos

Tercer paso: Valores de la tabla de frecuencias acumulativas, determinados por la inversa de la curva normal que se buscó en la tabla anexa al método Delphy.

Tabla 45: Tabla de Imagen de los valores de las frecuencias relativas acumuladas.

Aspectos	C1	C2	C3	C4	Suma	Promedio	N-P
Introducción y Fundamentación	0.38	0.93	1.56	3.90	6.77	1.693	-0.341
Objetivos	0.07	0.72	0.93	1.56	3.29	0.882	0.530
Diagnóstico	-0.22	0.72	1.56	1.56	3.63	0.907	0.445
Exigencias y etapas para implement.	0.38	1.56	1.56	3.90	7.41	1.852	-0.500
Acciones por los docentes.	0.22	0.93	1.56	3.90	6.62	1.654	-0.302
Acciones por los estudiantes	0.54	1.19	3.90	3.90	9.53	2.382	-1.030
Criterios de evaluación	0.72	1.56	3.90	3.90	10.09	2.522	-1.169
Suma	2.09	7.62	14.99	22.63	47.33		
Limites	0.30	1.09	2.14	3.23	1.35		

Fuente: Encuesta a expertos

Cuarto paso: Confeccionar la escala para determinar la categoría o grado de adecuación de cada paso.

- Los puntos de corte se determinan al dividir los valores de la suma de cada columna por el número de aspectos a evaluar.

- N es el resultado de la división de las sumatorias de las sumas por el producto del número de aspectos a evaluar (7) y la cantidad de categorías (5), $N = 0.502$

P son los promedios.

N – P es el valor promedio que otorgan los expertos consultados a cada aspecto de la propuesta metodológica a evaluar.

Los resultados que se obtuvieron fueron:

Tabla 46: Límites de grado de adecuación.

Muy adecuado	Bastante adecuado	Adecuado	Poco adecuado	No adecuado
0.30	1.09	1.14	2.20	+ 3,23

De la calificación anterior se obtiene el criterio de coincidencia de las opiniones según propuesta del método Delphi.

Con la aplicación del Alfa de Crombach se obtuvo un alfa de 0.9654, lo que indica una fiabilidad adecuada para el instrumento.

Quinto paso: De acuerdo con la escala obtenida, los pasos de la metodología propuesta son evaluados como sigue:

Tabla 47: Resultados del grado de adecuación de los aspectos evaluados

Aspecto	C1
Introducción y Fundamentación	Muy adecuado
Objetivo general	Bastante adecuado
Diagnóstico	Muy adecuado
Exigencias y etapas para su implementación	Muy adecuado
Acciones relativas al trabajo metodológico y de superación de los docentes	Bastante adecuado
Acciones a desarrollar por los estudiantes	Adecuado
Procedimientos para su evaluación	Muy adecuado

Por lo que se considera la evaluación final de Bastante Adecuada.

Se pudo comprobar que de los 7 aspectos evaluados por los expertos, 4 han resultado calificados como muy adecuados, los que se corresponden con las preguntas relacionadas con la introducción y fundamentación, el diagnóstico realizado, las exigencias y etapas para la implementación, y la propuesta de evaluación de la estrategia. Los que se señalan como bastante adecuados son las acciones y tareas para los docentes, y el objetivo; mientras que las acciones de los estudiantes como los entes a transformar, recibió el calificativo de adecuado. Los expertos ofrecen valoraciones que se relacionan con la necesidad y conveniencia de aplicar la estrategia en esta modalidad de estudio de forma inmediata y que abarque a todos sus componentes, de lo que se infiere que el diseño de la estrategia metodológica sustentada en el desarrollo de competencia claves en los estudiantes de las carreras

de Derecho y Estudios Socioculturales de la Universidad de Ciego de Ávila, es correcta y recibe la aprobación de los expertos consultados.

7.2. Resultados obtenidos con otros instrumentos investigativos aplicados durante la etapa de corroboración.

En la estrategia ya analizada, se establece su cumplimiento a mediano y a largo plazo, por lo que ahora se realiza una valoración más bien diagnóstica de los resultados que se han obtenido porque sólo lleva un curso de aplicación. Por tanto, es posible dar los primeros pasos para su implementación; pero se necesita realizar una corroboración inicial de lo logrado para ser expuestos y defendidos como el resultado parcial de la transformación del problema que se investiga, y después, se seguirá su comprobación definitiva del resultado por otros estudios que se realicen.

Acciones previstas que se han realizado:

- Inclusión en los planes metodológicos de actividades relacionadas con estos cursos.
- Se han realizado por tanto actividades metodológicas que contemplan el perfeccionamiento del proceso docente en esta modalidad.
- En los planes de trabajo individuales de los docentes, se han indicado actividades de carácter científico- metodológica a cumplir por los que prestan sus servicios en esta modalidad de estudios.
- Se han realizados colectivos de disciplinas donde se ha orientado el perfeccionamiento de las guías de estudios y los sistemas de evaluación de las asignaturas.
- Se inicio el diplomado propuesto, aún no se ha concluido y se han tenido afectaciones de asistencia y en su desarrollo en general, por coincidir en ocasiones, con otras actividades que han sido más priorizadas.
- Se han realizado encuentros y consultas en las cuales los profesores han abordado las características de la metodología de la enseñanza en esta modalidad de estudios y han fundamentado la importancia que tiene para el estudiantado poder adquirir las competencias necesarias para que poder aprender con éxitos.
- Se habilitaron las carpetas para los docentes y para el estudiantado con diferentes materiales de consultas, como son: la estrategia metodológica diseñada, otras bibliografías y documentos y materiales docentes que justifican esta modalidad de

estudios; pero su uso hasta el momento, se considera pobre, requiriéndose de una mayor efectividad.

- Los docentes han comenzado a realizar trabajos científicos metodológicos en temáticas que tienen relación con el desarrollo de competencias en esta modalidad de estudios. Esto fue comprobado por el investigador durante dos intercambios grupales realizados con los docentes de las dos carreras de forma independiente; se realizaron al finalizar el primer semestre del curso 2008- 2009 (Marzo \ 09) en las actividades metodológicas donde se analizaba el resultado del Trabajo Metodológico desarrollado; sus logros y deficiencias.

También el investigador realizó observaciones e indagaciones que le brindaron la retroalimentación necesaria sobre la aplicación de la estrategia, y además de lo expuesto anteriormente obtuvo que la implementación de la misma, tiene dificultades, porque no se logra la sistematicidad de las acciones; las actividades relacionadas con el estudiantado no se han desarrollado todas las necesarias, y en algunos casos, no tienen la efectividad esperada al no haber existido la comprensión precisa de la utilidad de la misma en todos los casos. Todo lo anterior fue comunicado y debatido con los jefes de departamentos y la dirección de las facultades respectivas, para tomar las medidas oportunas y encaminar el trabajo de la forma correcta.

En los talleres participaron 27 profesores y/o tutores que coincidieron en plantear la utilidad de cada uno de los aspectos tratados.

7.2.1 Resultado de las observaciones a las actividades docentes.

Como una forma de corroboración de los resultados alcanzados, se realizaron 8 observaciones a clases encuentros, 4 a consultas y a 2 exámenes finales del primer semestre del curso 2008 - 2009. Estos resultados se analizan seguidamente y son comparadas con los que se obtuvieron en las observaciones realizadas durante el curso 2007 – 2008, que fue por supuesto, anterior a la implementación de la estrategia metodológica propuesta.

La guía de observación utilizada es la misma que se aplicó en el diagnóstico (**VER ANEXO 13**), su validez y confiabilidad ya fue descrita oportunamente, por lo que los resultados se presentan según el orden en que aparecen en los análisis del Capítulo correspondiente al Diagnóstico.

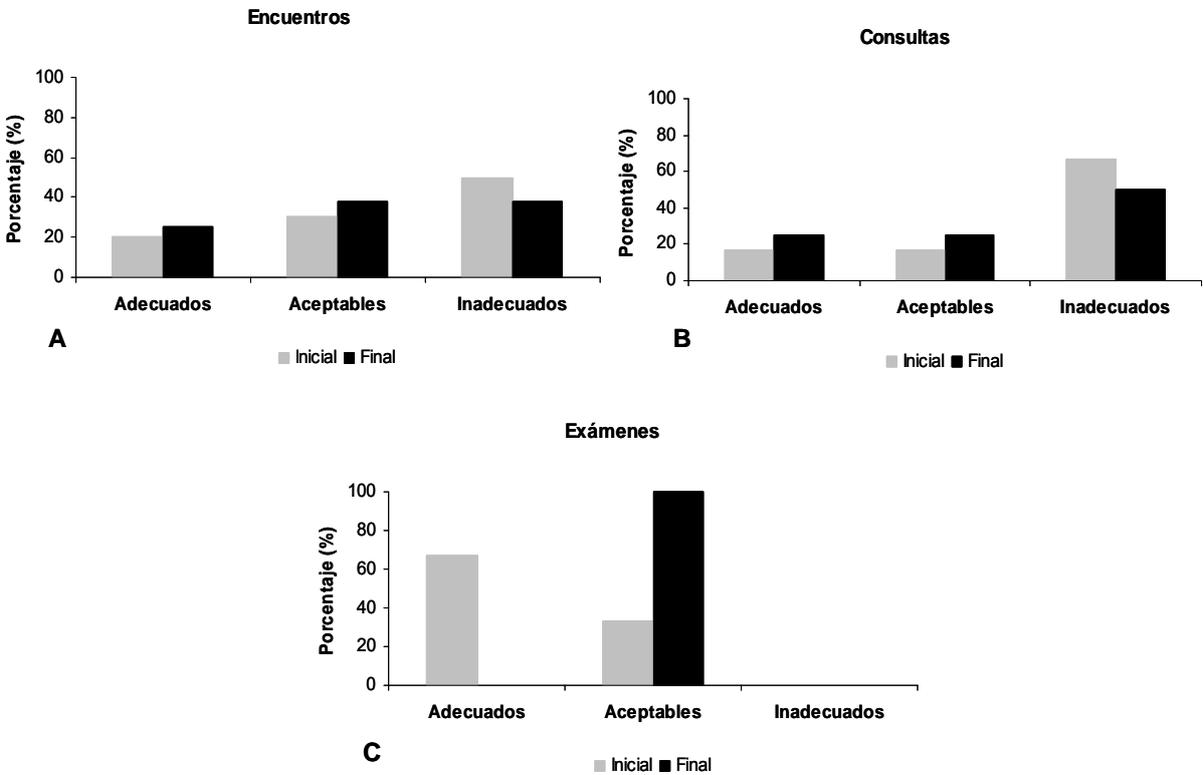
Dominio de la metodología de la actividad que se realiza por parte de los Docentes.

En las Clases Encuentros observadas en este periodo (**VER ANEXO 26**), se comprueba que este indicador es inadecuado en un 37,7% de los casos, mucho mejor que el 50 % obtenido en la primera observación. Se encuentra que aún predomina la utilización de métodos expositivos tradicionales, ya se realiza un mejor dialogo y se aprecia un mayor dominio por los docentes de la metodología de la enseñanza en estos cursos. El 37,5% y el 25 % de estas clases son evaluadas de aceptable y adecuado respectivamente.

En el caso de las consultas, la situación del dominio de la metodología para ellas, también tiene mejoras porque el 50 % de ellas tienen evaluaciones positivas por un 33,6% en el caso anterior. Continúa siendo la planificación y preparación para ellas, tanto por el estudiantado, como por los docentes, la mayor dificultad porque al no existir la dicha preparación de forma adecuada, se rompe su estructura metodológica.

Para el caso de los Exámenes por ser un proceso similar en las diferentes modalidades de estudios y existen suficientes experiencias de su aplicación, no se señalan dificultades, siendo evaluadas de adecuadas las 2 observadas para el 100%.

Estos resultados pueden observarse comparativamente en la siguiente gráfica.



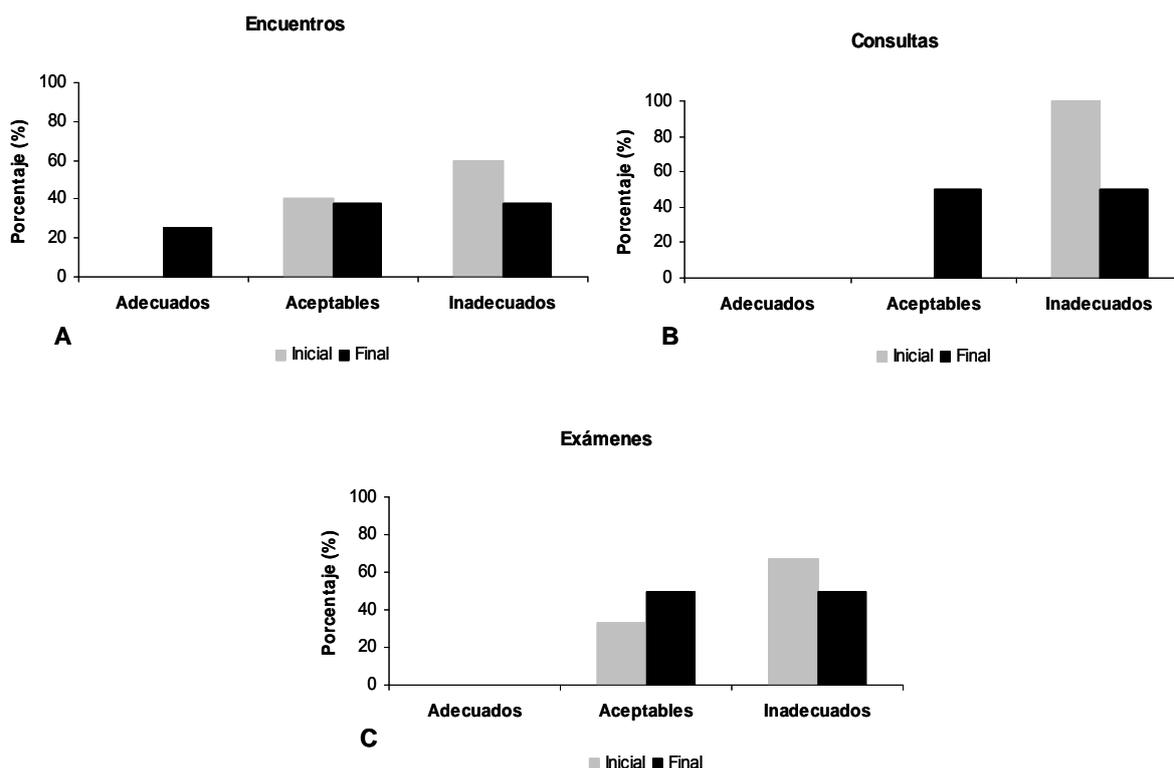
GRAFICA 8: Comparación de los resultados obtenidos en las observaciones sobre el dominio de la metodología de las actividades docentes. A) Clase encuentro, B) Consulta, C) Exámenes

Puede observar se que los resultados actuales son mejores.

Preparación de los estudiantes para la actividad que se realiza.

Actualmente el 50 % de las actividades observadas son evaluadas de aceptable y adecuadas en lo referente a la preparación de los estudiantes para la actividad que se realiza; resultado que es superior al 40 % obtenido en la anterior ocasión; y como dificultades se continúa manifestando el bajo cumplimiento de los objetivos propuestos, al asistir los estudiantes sin estar debidamente preparados. En el caso de las consultas, si se aprecia una notable mejoría, porque ya sólo el 50 % de ellas, se evalúan como inadecuadas, mientras que en las anteriores observaciones fueron consideradas así, el 100 %**(VER ANEXO 26)**,

En el caso de la preparación de los estudiantes para los exámenes finales y que fueron las 2 actividades que se controlaron, se tienen mejores resultados actualmente que en el caso anterior, pues una actividad es evaluada de aceptable para el 50 %, no obstante, continúa demostrándose insuficiencias en sus aprendizaje, lo que repercute negativamente en el sistema de conocimientos sólidos que deben tener el estudiantado. En la siguiente gráfica se pueden observar los resultados: comparados.

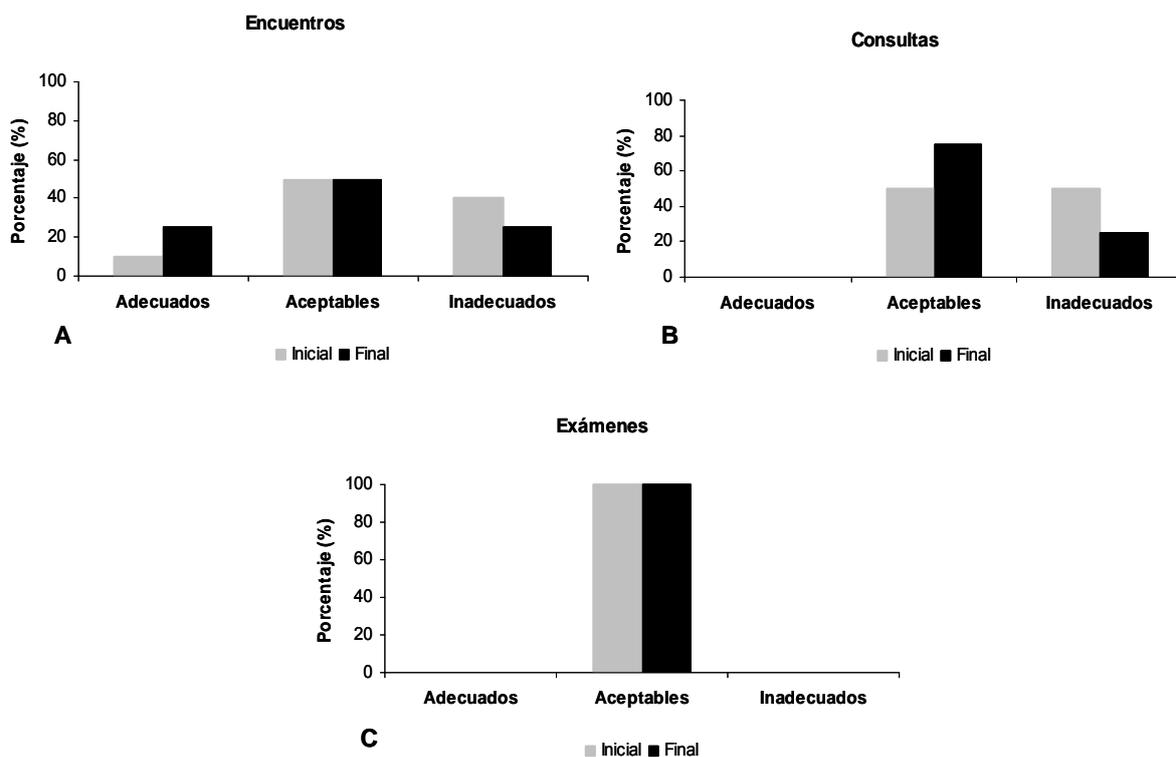


GRAFICA 9: Comparación de los resultados obtenidos en las observaciones sobre la preparación de los estudiantes para la actividad. A) Clase encuentro, B) Consulta, C) Exámenes

Como puede observarse todos los resultados mejoran.

Uso de los medios Técnicos necesarios para el desarrollo de la actividad.

En el caso del uso de los medios técnicos, los resultados en estos momentos pueden considerarse como buenos (**VER ANEXO 26**), ya que en el 75 % de las observaciones realizadas a encuentros y consultas tienen evaluaciones de aceptables y adecuadas, y en el caso de las evaluaciones finales el 100%. Cuando comparamos estos resultados con los obtenidos con anterioridad, si bien este no era un indicador con malos resultados, los actuales son mejores.



GRAFICA 10: Comparación de los resultados obtenidos en las observaciones sobre el uso de los medios técnicos para el desarrollo de la actividad. A) Clase encuentro, B) Consulta, C) Exámenes

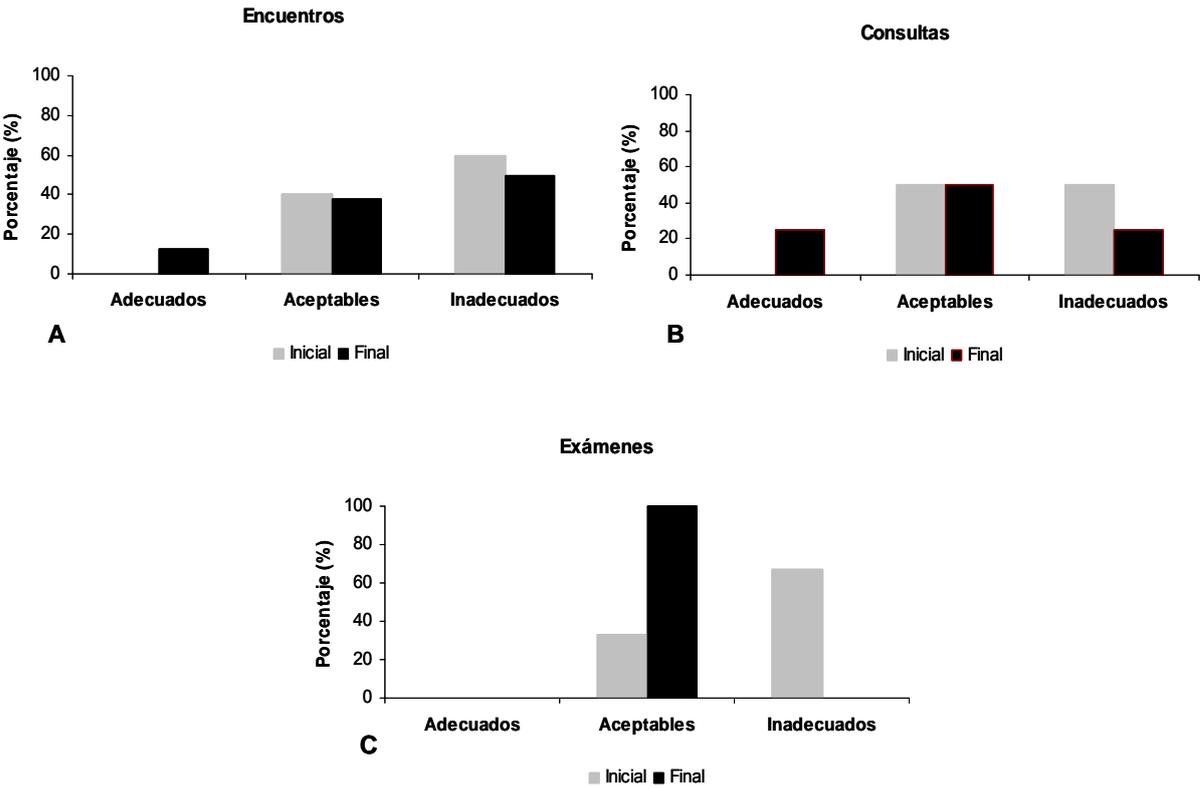
También en esta observación se mejoran los resultados.

Apreciación de la capacidad del estudiante para Organizar y utilizar el tiempo.

En este sentido, el 50 % de las clases encuentro observadas se consideran con un uso inadecuado de la capacidad de planificar y organizar el tiempo (**VER ANEXO 26**), los estudiantes asisten a las mismas sin prepararse adecuadamente, no hacen las tareas indicadas y se demoran mucho tiempo en hacer los ejercicios, por lo que se rompe la estructura de las actividades, resultado casi similar a la observación anterior en que el resultado fue del 60 %.

Mejor situación se encuentra en las consultas, con el 75 % de ellas con calificación de aceptables, apreciándose una mejor utilización del tiempo ya se utiliza casi todo el que es destinados para ellas, lo que evidencia una mejor preparación de los estudiantes. En el caso de las evaluaciones finales, las dos observadas corresponden a exámenes finales y son evaluadas de aceptables para el 100% de ellas, esto es superior al 33, 33 % obtenido en las observaciones anteriores.

En el anterior análisis, se hacía referencia a que el estudiantado debe de estar consciente que estos estudios requieren de mucho esfuerzo y dedicación personal. Los docentes deben contribuir a mejorar la planificación y organización del tiempo, con una guía de estudio adecuada y racional, no situándole actividades demasiado sencillas o de complejidades extremas; así como siempre se le debe brindar la información posible de cómo puede gestionar un nuevo conocimiento o realizar su profundización. Aspectos que demuestran que se está trabajando en su consecución.



GRAFICA 11: Comparación de los resultados obtenidos en las observaciones sobre la capacidad de los estudiantes para organizar y utilizar el tiempo. A) Clase encuentro, B) Consulta, C) Exámenes.

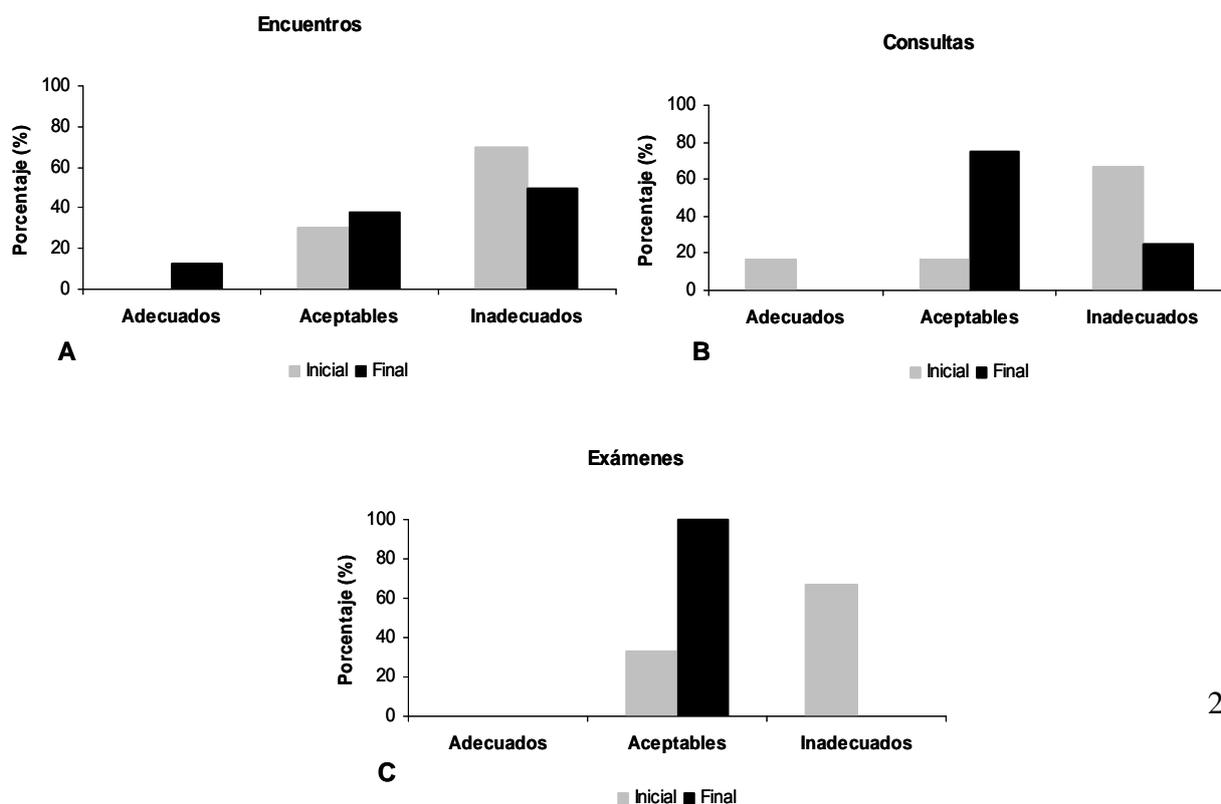
La anterior gráfica nos muestra los resultados de forma comparativa y es evidente los mejores resultados que se obtienen ahora.

Apreciación del conocimiento de los estudiantes de la temática objeto de estudio.

Referente al conocimiento por parte del estudiantado de las temáticas objeto de estudio, en todos los caso se obtienen mejores resultados, porque en el caso anterior se tenia al 66,6 % o más, consideradas como inadecuadas y ahora es el 50 % las que tienen esa evaluación (**VER ANEXO 26**). Aunque continúa siendo evidente la falta de conocimientos en los estudiantes sobre los temas objeto de estudio, hay mejores resultados, y pueden seguir mejorando en la medida que los docentes y el estudiantado modifiquen sus formas de actuar, al tomar conciencia de su verdadero papel en este proceso.

Sin poder todavía considerar que la situación está resuelta, si se observa una mayor preocupación de los estudiantes por sus conocimientos sobre todo planteando sus dudas, realizando búsquedas en Internet y haciendo las actividades de trabajo independiente orientadas en las guías de estudios.

La siguiente gráfica nos muestra los resultados de forma comparativa y es evidente los mejores resultados que se obtienen en estos momentos.



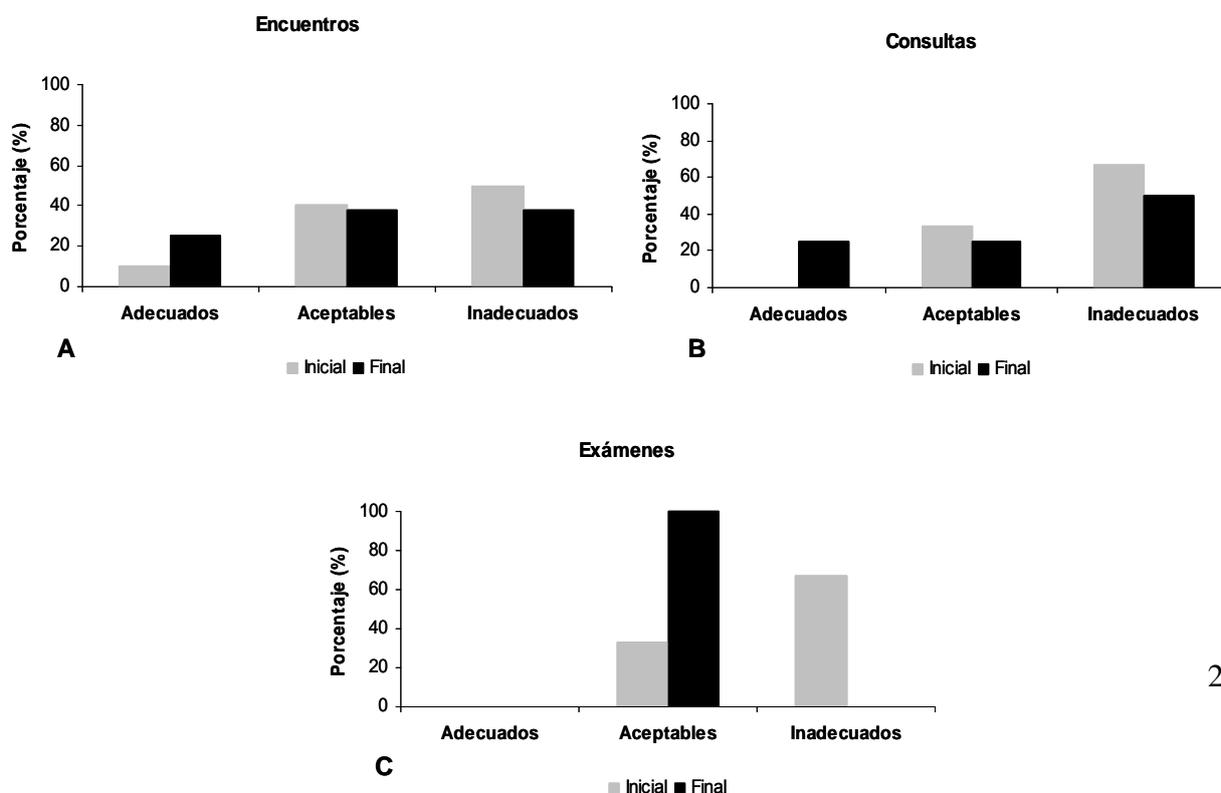
GRÁFICA 12: Comparación de los resultados obtenidos en las observaciones sobre por parte de los estudiantes de las temáticas que son objeto de estudio. A) Clase encuentro, B) Consulta, C) Exámenes.

Se puede observar comparativamente que los resultados continúan mejorado

Demostración por el estudiante durante el desarrollo de las actividades de poseer las habilidades para obtener conocimiento con el uso de las TIC o de otras fuentes.

En este caso, al analizarse el uso de las TIC y de otras fuentes para obtener informaciones, los resultados son mejores en la actualidad porque sólo es considerado como inadecuado su utilización en el 37,5 % de las clases (**VER ANEXO 26**), mientras que en la anterior observación recibió esa calificación el 50 % de los casos, pero se continúa manifestando que una estimable cantidad de estudiantes no usan los recursos informáticos y también se comprobó que existe la posibilidad de utilizar los recursos que están en la comunidad y otros centros no propiamente de la universidad y que pueden ser usados.

En el caso de las consultas también se mejora, al evaluarse de inadecuado este indicador, sólo en el 25 % de ellas; y en los exámenes los resultados son mejores porque el 100 % tiene calificación de aceptables. Las dificultades más señaladas corresponden al hecho de no haber realizado las tareas indicadas, así como no hacer un uso sistemático de bases de datos y consultas en sitios de Internet, lo que es necesario.



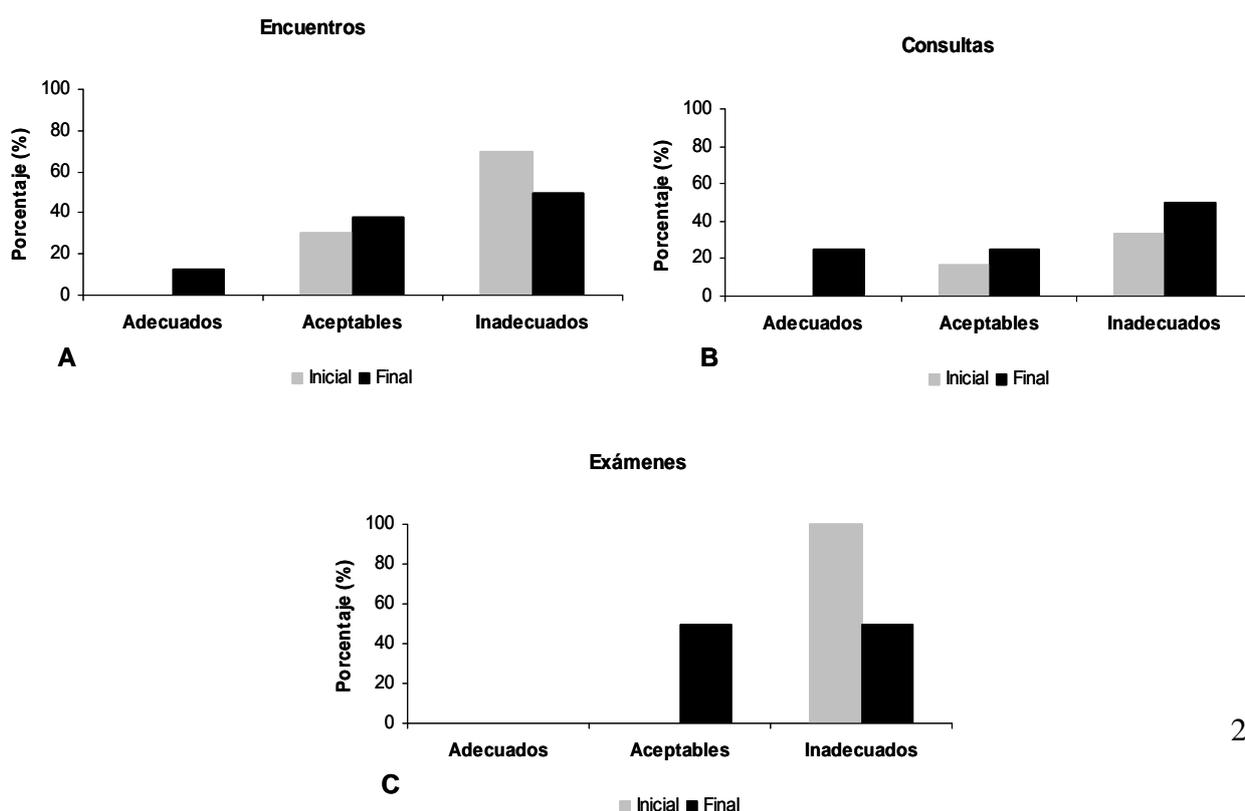
GRÁFICA 13: Comparación de los resultados obtenidos en las observaciones sobre la habilidad en el uso de las TIC y otras fuentes. A) Clase encuentro, B) Consulta, C) Exámenes.

En este caso se puede observar de forma comparativa que los resultados continúan siendo mejores en la segunda observación.

Apreciación de la capacidad del estudiante para aprender y actualizarse sobre la temática que corresponde.

En las observaciones anteriormente analizadas, el 70 % de las clases encuentros fueron consideradas como inadecuadas y ahora reciben esa calificación el 50 % por lo que ya el otro 50 % tienen este indicador considerado como aceptable y adecuado, lo que puede comprobarse en el **ANEXO 26**. En las consultas y evaluaciones también el porcentaje de inadecuadas tiene gran mejoría con el 50 % en los dos casos y en la anterior tenían el 83,8 % y el 100 % respectivamente, con esa valoración.

Estos mejores resultados están en correspondencia con las actividades realizadas en función de modificar los estilos de aprendizaje reproductivos, característicos en este tipo de estudiante, donde es aprendido lo que aparece en el texto o lo que se desarrolla en los encuentros por los profesores, también las evaluaciones son menos reproductivas y se le indica preguntas donde deben aplicar sus conocimientos en la práctica o ante nuevas situaciones.



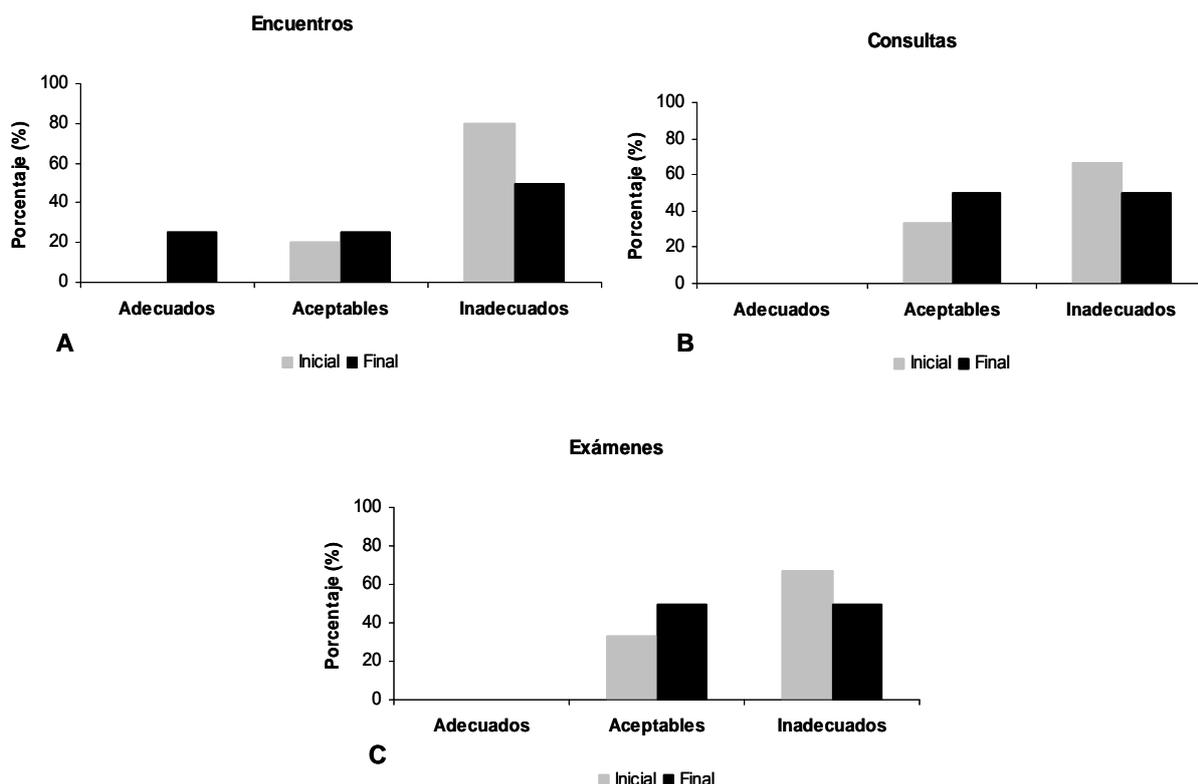
GRÁFICA 14: Comparación de los resultados obtenidos en las observaciones sobre la capacidad de los estudiantes de aprender y actualizarse sobre la temática correspondiente. A) Clase encuentro, B) Consulta, C) Exámenes.

Como se muestra en la comparación en la actualidad los resultados son mejores, existiendo evidencias de una transformación positiva.

La demostración por los estudiantes de las posibilidades para identificar y resolver las situaciones problémicas.

La situación también se modificó en este caso, al pasar del 80 % de las clases evaluadas de inadecuados, por el de 62,5 % en el actual (**VER ANEXO 26**), aunque se mantiene la tendencia de que el estudiantado no pueden identificar y resolver los problemas o la resolución de las tareas y problemas que se plantean. Se aprecia un mejor uso de resúmenes y cuadros comparativos que le faciliten la asimilación y una mejor comprensión de los contenidos.

En las consultas y evaluaciones los números de las que son valoradas como aceptables y adecuadas son mejores en la actualidad, porque en ambos casos se consideran así al 50 %; mientras que en la anterior ocasión, eran consideradas de esta forma, el 33,3% en las dos situaciones que se analizan. Este resultado demuestra las mejores posibilidades de los estudiantes para resolver situaciones problémicas o de poder identificar sus necesidades de aprendizaje en estos momentos.

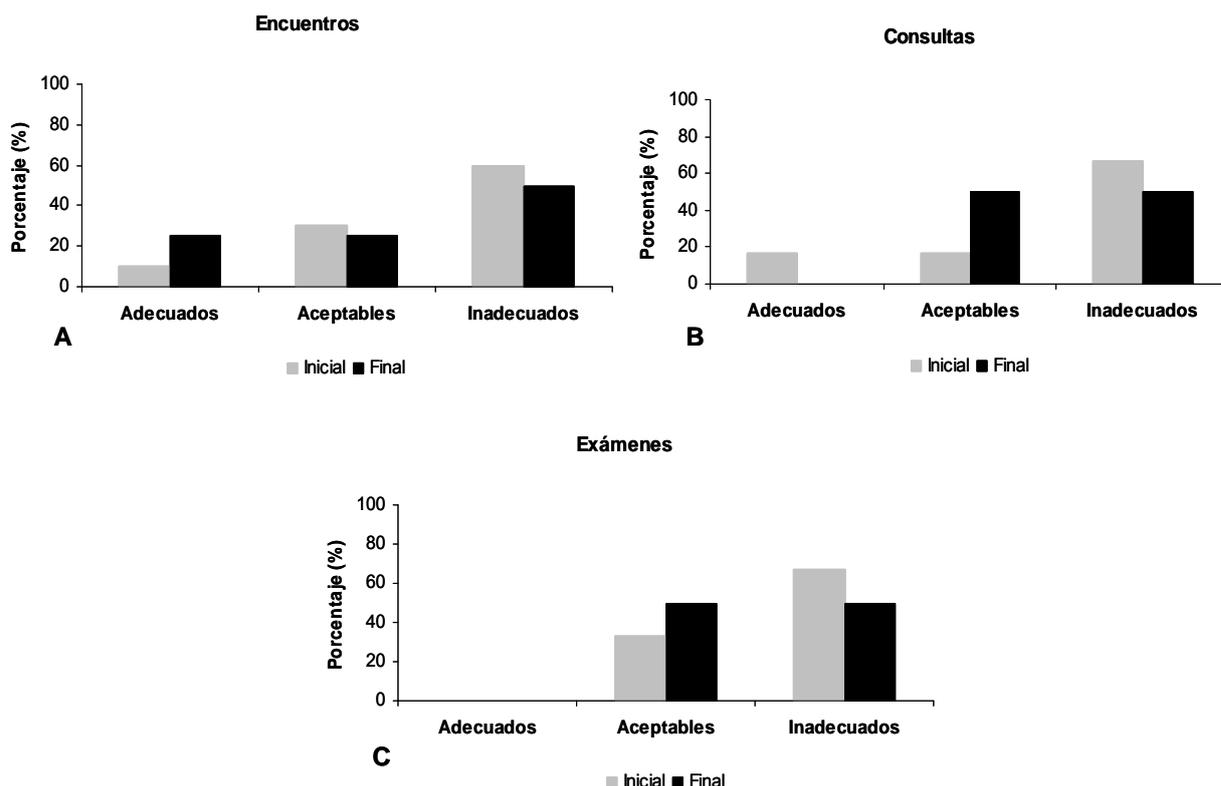


GRÁFICA 15: Comparación de los resultados obtenidos en las observaciones sobre la capacidad de los estudiantes para identificar y resolver situaciones problemáticas. A) Clase encuentro, B) Consulta, C) Exámenes.

Al compararse los resultados obtenidos en la última observación se comprueba que son mejores.

Apreciación de la capacidad del estudiante para trabajar de forma autónoma.

En este último caso, si bien la situación actual tiene una mejoría, los datos obtenidos no son muy significativos, por lo que aún prevalecen las dificultades para el trabajo de forma autónoma, que es una condición indispensable para tener éxito en estos estudios no presenciales. En el caso de las 3 formas de organización docente estudiadas, se encuentra que todavía este indicador es evaluado como inadecuado en el 50 % de las actividades observadas, contra el 60 % en las clases en las anteriores y el 66; 6% de las consultas y evaluaciones recibieron esa calificación. **(VER ANEXO 26)**



GRÁFICA 16: Comparación de los resultados obtenidos en las observaciones sobre apreciación de la capacidad del estudiante para trabajar de forma autónoma. A) Clase encuentro, B) Consulta, C) Exámenes.

Como puede observarse, si bien los resultados actuales son mejores, los cambios positivos todavía son bajos y sigue existiendo dificultades en este sentido.

Los resultados que se obtienen en ambas mediciones se procesaron estadísticamente con el programa SPSS 15.; en la referente a la comparación de los resultados obtenidos en las dos muestras independientes y los mismos pueden observarse en el **ANEXO 27**. Como se puede apreciar, si bien existen variaciones positivas como se han descrito en los análisis realizados anteriormente, éstos aún no alcanzan estadísticamente un nivel significativo, lo que puede estar motivado por el poco tiempo de aplicación de la estrategia y que la muestra comparada es pequeña. El resultado es 0,667, estando cercano al 0,5 que es el nivel de significación aceptado.

7.2.2 Resultados del cuestionario final aplicado al estudiantado.

Este cuestionario ya fue aplicado al estudiantado durante el diagnóstico inicial, con la finalidad de conocer mediante sus respuestas a cada uno de los ítems que se le presentaron, sus apreciaciones sobre el dominio de cada indicador y así poder determinar con mayor precisión, donde radican las dificultades, las que fueron consideradas al elaborar la estrategia metodológica propuesta. En esta ocasión se aplica de nuevo este cuestionario para valorar las transformaciones que los estudiantes van teniendo sobre la apreciación de su desempeño, y así poder establecer las comparaciones y valoraciones posibles.

En el primer caso se realizó una valoración de cada indicador según sus ítems correspondientes y para este caso se ha realizado un consolidado de cada uno de ellos y de la competencia en general para facilitar los análisis y las comparaciones necesarias.

Competencia: Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión.

Para esta competencia se establecieron 5 indicadores y 10 ítems y el estudiante debía responder como se indica en el propio cuestionario su autoevaluación siguiendo los criterios de Mucho, Bastante, Poco o Nada y los resultados son detallados en el **ANEXO 28**.

En el caso del indicar Dominio es esta ocasión el 51,2 % de los estudiantes se evalúan con el calificativo de mucho y bastante, mientras que en la situación anterior sólo se consideraban así, el 38,5 % de los casos, por lo que hay una variación positiva del mismo.

La Solidez de los conocimientos en la situación anterior fue considerada con dificultades por el 66,6 % de ellos, mientras que actualmente sólo lo hace el 55,6 %, demostrándose mejores resultados en la actualidad, es importante que el estudiantado se sientan más seguros de sus conocimientos, como se ha comprobado ahora.

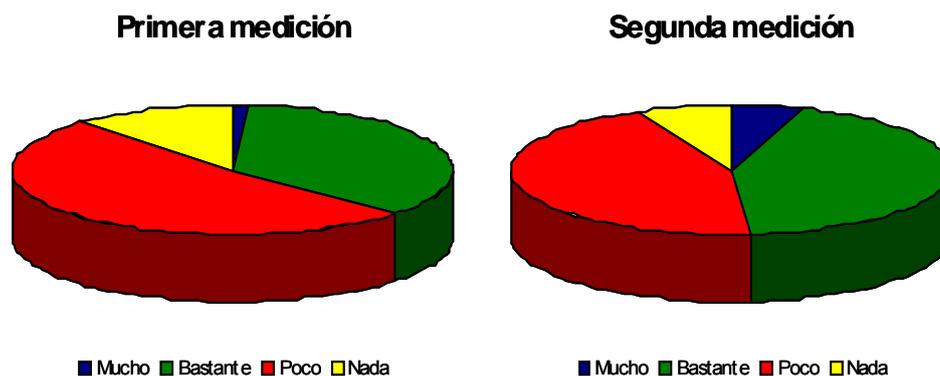
En el indicador Sistemática se evidenció también el pobre desarrollo en el caso anterior, pues el 60,7 % se considera que no pueden sistematizar los contenidos aprendidos; mientras que actualmente los resultados mejoran con el 52,9 % de auto evaluado así; resultados que si bien mejoran; aún tienen dificultades y se requiere continuar mejorando.

El indicador Flexibilidad en la actualidad recibe la autoevaluación positiva por el 52,6 % del estudiantado, mientras que en el primer cuestionario sólo lo hicieron el 41,1 % de ellos, por lo hay un incremento del 11,5 % que se valoran con más posibilidades de poder relacionar los conocimientos viejos con los nuevos. También con igual evaluación consideran la posibilidad de integrar los nuevos conocimientos a los que ya poseen, y de no poder ser capaces de realizar estas operaciones, las posibilidades de éxitos continuaran siendo pobres.

El indicador Transferibilidad continúa teniendo dificultades, puesto que si bien, los resultados de los estudiantes que se auto valoran con posibilidades de poderlo realizar con éxitos, es mejor actualmente con el 41,1 % por el 34,2 % en la otra ocasión, todo lo que denota pasos de avances alentadores pero en la aplicación futura de la estrategia debe prestársele especial atención a su desarrollo.

En resumen, esta competencia es evaluada por el 48,8 % de los estudiantes con mucho o bastante dominio de ella (**VER ANEXO 29**); mientras que en el caso anterior sólo se consideraban así el 36,6 %. Esto demuestra una mejora significativa del dominio de la misma, pero sigue siendo bajo para lograr los éxitos que se necesitan.

En la siguiente grafica puede observarse los resultados comparativos de los resultados de cada indicador de la competencia en ambos casos.



GRÁFICA 17: Comparación de los resultados obtenidos para la competencia conocimientos sobre el área de estudio y la profesión.

Se pudo comprobar que ya casi el 50 % de los estudiantes se identifican como poseedores de esta competencia, lo que demuestra una mejoría de la situación en comparación con los resultados anteriores, mejorándose entonces el índice de éxitos en estos estudios.

Competencia: Capacidad para aprender a actualizarse permanentemente.

Como se indicó oportunamente para esta competencia se consideraron 4 indicadores y 11 preguntas, los resultados obtenidos por indicadores se comentan a continuación.

(VER ANEXO 28)

En el indicador Retroalimentación el 41.1% de los estudiantes consideró poseer bastante conocimiento de sus fortalezas y debilidades y del estado de su aprendizaje, mientras que actualmente consideran tenerlo así el 51,7 % de ellos. Cuando se comparan estos resultados se comprueba que los actuales son mejores pues superan a los anteriores en más de un 10 % lo que evidencia que hay estudiantes que se auto valoran con avances en este sentido.

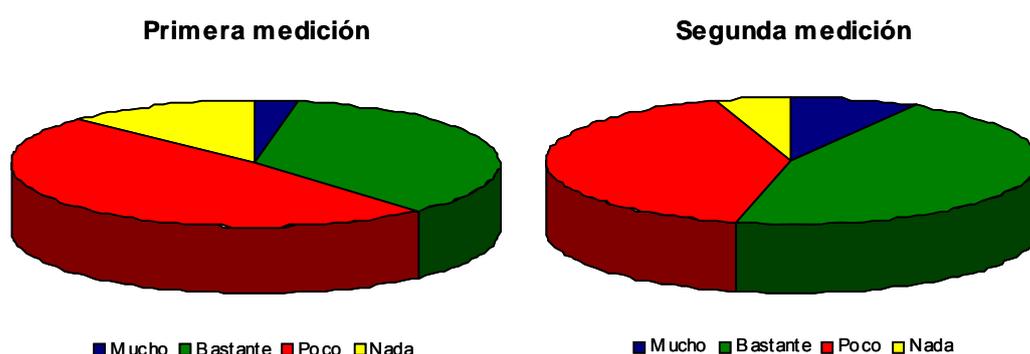
En el análisis anterior se indica con relación al indicador de Autogestión, tan necesario para el éxito en estos estudios, que en los 4 ítems se apreciaron dificultades porque el mejor evaluado es el caso de desear o \ y busco aprender, en el que dice el 45,09 % que lo hace bastante, pero en el resto no llega ni al 40 %. Se comprueba que actualmente la situación general del indicador es mejor, porque el 48, 1 % admite tener mucha o bastante preparación para autogestionar los conocimientos que necesitan. Es una dificultad, a pesar de los discretos avances, que más del 50 % de los estos estudiantes, se considera como no estar consciente de su responsabilidad ante la

gestión de su aprendizaje y no buscan conocimientos adicionales a los pocos que poseen.

El resultado del indicador Desempeño investigativo en el cuestionario anterior, también se obtuvo bajos resultados, cuando el 56,7 % del estudiantado considera que sus conocimientos de este indicador son pocos o ningunos; por su parte, ahora se consideran así, el 45 % de ellos. Esto comprueba que se va despertando el interés por conocer y procurar nuevos conocimientos, a lo que debe contribuir la labor de los docentes, al elaborar las guías de estudios, con actividades que requieran buscar informaciones de diversas fuentes, así como también, confeccionar los exámenes menos reproductivos.

Al aplicar este cuestionario durante el diagnóstico, en el caso del indicador Evaluación y corrección, se comprobó que los estudiantes se consideran con muchas dificultades en este aspecto, porque sólo el 29,4 % del estudiantado se considera que lo dominaban bastante. En los momentos actuales el 4,9 % y el 35,4 % se valoran con mucho y bastante dominio para un total del 40,3 % en general; muy superior al resultado anterior, no obstante se necesitan mas acciones para continuar su mejora.

Al analizar el resultado general de la competencia (**VER ANEXO 29**), se tiene que el 53,7 % del estudiantado, refiere poseerla con la calificación de mucho y bastante, lo que resulta superior a la anterior comprobación cuando el 38,2 % que lo realizó, respondió de esa forma. Esta situación muestra los avances que se van teniendo al aumentar el porcentaje de estudiantes que la dominan.



GRÁFICA 18: Comparación de los resultados obtenidos para la competencia capacidad para aprender a actualizarse permanentemente.

Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.

Como en el cuestionario anterior para su evaluación fueron determinados 5 indicadores y 15 ítems y los resultados obtenidos en el análisis fueron como se expresa a continuación. **(VER ANEXO 28)**

En el caso del indicador relacionado con la identificación de problemas, se obtuvo en el anterior cuestionario, que los resultados no son tan bajos porque el 53,3 % del estudiantado considera poder hacerlo. Al aplicar el cuestionario en los momentos actuales, responden positivamente el 60,6% de estos mismos estudiantes, situación que es muy positiva porque continúan los avances en este sentido.

En el indicador relacionado con Plantear problemas, al valorarlo integralmente considerando los 4 ítems, se obtiene que anteriormente los resultados resultaron bajos, ya que sólo el 41 % del estudiantado se evaluó con dominio para poder plantearlos. Las respuestas en el caso actual son mejores, por cuanto el 48,2 % considera que lo hacen bastante o mucho, con un incremento del 7,2 % que demuestra los avances en este sentido, al considerarse un grupo mayor de estudiantes que pueden hacerlo.

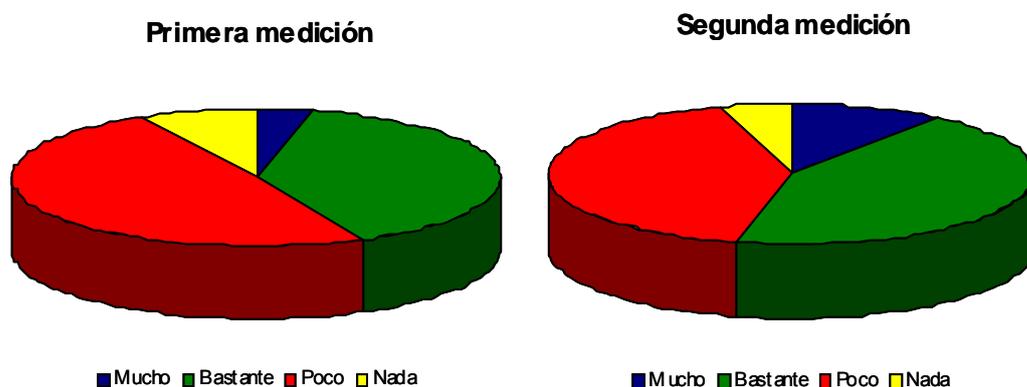
Al analizar las respuestas actuales al indicador Solución productiva del problema por el estudiantado se comprueba que los resultados han mejorado pero continúan siendo bajos, con el 41,8 % y anteriormente sólo lo hicieron el 37,1 %. Cuando se comparan ambos, aunque hay incrementos, éstos son de poca consideración y continúan manifestando la existencia de dificultades en este sentido.

Los resultados de este indicador, Solución creativa, recibió evaluaciones muy bajas cuando el cuestionario fue aplicado anteriormente, demostrando el pobre desempeño del estudiantado para estos estudios, donde se obtiene que el 68,6 % de ellos tiene dificultades en su dominio. Ahora hay mejora, al tener que el 57,4 % de los mismos que expresan no haberlo adquirido, situación que es preocupante y requiere de la atención necesaria pues no se alcanzan los resultados necesarios.

En el indicador de Comunicar resultados, al realizar el cuestionario los estudiantes en la anterior ocasión, respondieron en el 49,7% que pueden comunicar con éxito el resultado de forma oral y escrita, todo esto demuestra que alrededor del 50 % pueden lograrlo eficientemente y en este último caso, los resultados son más altos ya que el 59,2 % considera poderlo hacerlo. Como se aprecia hay un incremento positivo en este sentido.

Como resumen en la Competencia, en sentido general se tiene que actualmente **(VER ANEXO 29)** se considera que el 53,6 % de los estudiantes tienen mucho o bastante

dominio de ella por un 42,8 % en la anterior aplicación, como se aprecia se han mejorado los resultados en un 10,8 %.



GRÁFICA 19: Comparación de los resultados obtenidos para la competencia capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.

Capacidad: Habilidad para buscar, procesar y analizar información de fuentes diferentes.

Como ya fue mencionado se consideraron 5 indicadores y 14 ítems con lo que se quería investigar. **(VER ANEXO 28)**

En el indicador Indagación en el anterior cuestionario, el estudiantado responde en un 66,5 % de los casos no poseerlo bien desarrollado, mientras que en la actual ocasión, es el 57,6 % de ellos los que consideran no tenerlo adquirido. Si bien se disminuye el porcentaje de estudiantes con dificultades, continúa siendo muy alta la incidencia negativa en su dominio.

Sobre el indicador Organización, los resultados obtenidos en el anterior cuestionario demuestran que el 38,1 %, del estudiantado se auto valora con el calificativo de mucho y bastante y el 61,9 % como que no lo dominaba. Ahora la situación mejora, con el 48,5 % que manifiesta saber organizar las búsquedas y el 51,5 % que no lo domina aún; estos resultados a pesar de los avances tenidos, están por debajo de las necesidades.

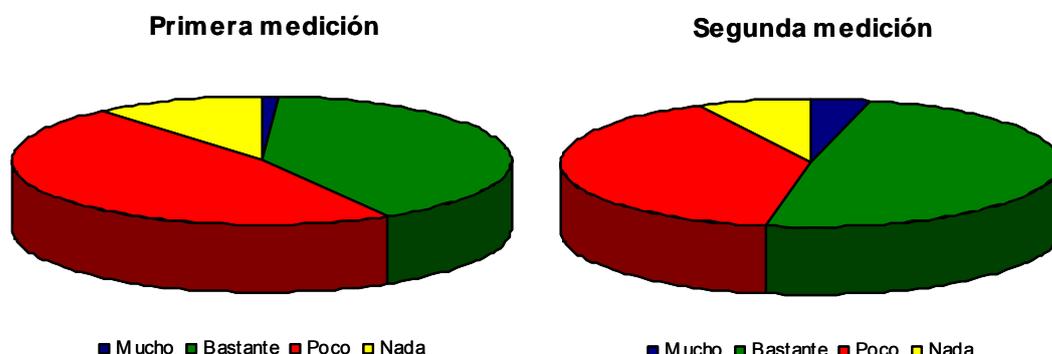
El indicador de Análisis en los momentos actuales es respondido por el 44,5 % del estudiantado como que lo poseen en la cuantía de mucho o bastante; esta situación que supera al 37,8 % del anterior en más de un 6,7 %, pero no puede considerarse

estos resultados, como bueno pues son bajos todavía y los estudiantes entonces no pueden hacer los análisis que se le indiquen.

En el caso del indicador de Síntesis, en el cuestionario anterior el 40,4 % del estudiantado responde tener dominio de este aspecto, mientras que al aplicarse el cuestionario actual, es el 47,7 % de ellos los que consideran poder realizar la síntesis con éxito. Los resultados de este indicador, como del anterior, son bajos y debe trabajarse por mejorarlos.

El indicador Nivel de generalización en el cuestionario anterior es respondido como con dificultades por el 50,2 % del estudiantado, mientras que en el actual lo hace el 43,3 %, y por tanto en la situación actual ya más de la mitad de los mismos, se considera haber adquirido los conocimientos que le permiten utilizar la generalización como proceso para obtener conocimientos

En resumen, como las anteriores competencias analizadas, la habilidad para buscar, procesar y analizar información de fuentes diferentes, tiene mejoras al compararse con el resultado anterior (**VER ANEXO 29**). En esa ocasión se expresan con dominio de la misma el 41,5 % del estudiantado de forma general, por un 52,7 % ahora, resultado que es mucho mejor.



GRÁFICA 20: Comparación de los resultados obtenidos para la competencia habilidad para buscar, procesar y analizar información de fuentes diferentes.

Competencia: Habilidad en el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones.

Esta competencia tiene 3 indicadores y 7 ítems de interrogantes, los que son respondidos de la siguiente manera. (**VER ANEXO 28**)

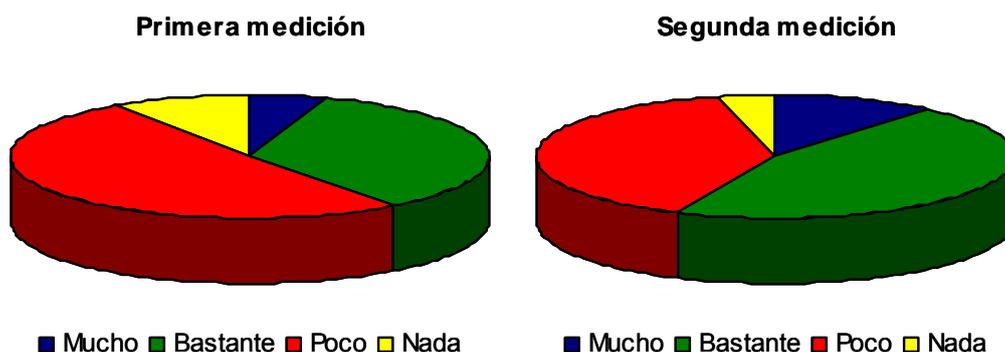
El caso del indicador Usar la Computadora es uno de los que se obtienen mejores resultados, con el 66,7 % del estudiantado, que refiere poder usarla mucho o bastante

en el primer cuestionario, y ahora en este segundo, lo hacen el 81% de ellos, que es una cifra mucho mejor. El porcentaje que continúa considerando no tener ningún dominio de ella, disminuye hasta ser sólo un caso; a estos resultados debe de haber contribuido el hecho de que los docentes han indicado un número mayor de tareas que requieren hacer uso de las computadoras para realizarlas y el estudiantado también se ha motivado para trabajar con ellas y han comprendido sus ventajas.

El indicador Usar Bases de datos tiene dificultades en la ocasión anterior, porque el 65,2 % de los investigados, responde no estar preparados para su uso, mientras que en la actualidad estos resultados disminuyen al 53 %, pero todavía se demuestran insuficiencias que no brindan posibilidades de disponer y usar los recursos informáticos y las bases de datos, para aplicar las habilidades fundamentales de la informática. Por tanto, es evidente el pobre uso de estos medios en función del aprendizaje del estudiantado.

En el indicador, Utilizar videos y otros materiales didácticos, los resultados son en las dos ocasiones deficientes, al obtenerse en el caso actual, que casi la mitad del estudiantado, en específico el 48,5 %, se considera con poca o ninguna posibilidad de poder usar estos medios; mientras que en la situación anterior; lo hizo el 59,6 %, que es una cantidad mayor. No obstante, a pesar de mejorar los resultados, se debe prestar especial interés, al desarrollo de estos indicadores y en general a la competencia porque son recursos necesarios para el éxito y facilitan un mayor avance en el aprendizaje.

En general los resultados actuales superan en un 17 % a los anteriores, al encontrarse que el 56,8 % del estudiantado se valora con mucho y bastante dominio de esta competencia. Es necesario trabajar por lograr que el 43,2 % que se autoevalúa todavía con dificultades para operar con estas habilidades, las adquieran para hacer un uso efectivo de la misma. La comparación entre los dos resultados obtenidos en ambas ocasiones se pueden observar en el **ANEXO 29**.



GRÁFICA 21: Comparación de los resultados obtenidos para la competencia habilidad en el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones.

Capacidad para organizar y planificar el tiempo.

Como en el anterior cuestionario, esta competencia constó de 4 indicadores y 7 ítems y los resultados que se obtiene se muestran seguidamente: **(VER ANEXO 28)**

Con relación al indicador Independencia, al responder sobre ella, el estudiantado se refiere en el caso actual de forma positiva en un 49,4 %, mientras que en el anterior lo hacía el 41 % de ellos. Los resultados de estos momentos son mejores, aunque tienen dificultad y no son capaces de poder planificar y organizar la realización de las tareas de aprendizaje por sí mismo, en más del 50 % de ellos, lo que denota que precisan de un tutelaje, guiándose por otros o no lo hacen y por lo tanto no hacen un uso del tiempo de acuerdo a sus necesidades e intereses.

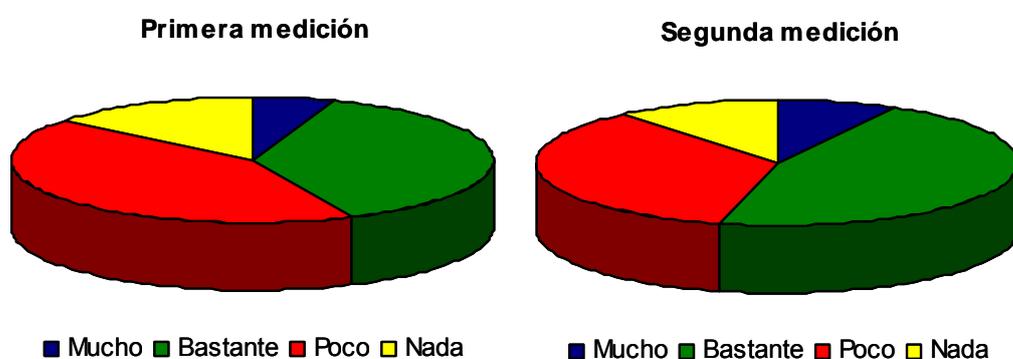
En el caso del indicador relacionado con Establecer prioridades, se tiene en la primera ocasión, que el 66,7% del estudiantado se considera con dificultades para realizar la jerarquización de las actividades y poder determinar lo esencial de lo no esencial en sus actividades. Con la aplicación del cuestionario en el momento actual, los resultados tienen mejoría, al disminuir el número de los mismos que se consideran con dificultad hasta el 60,3 %, lo que es todavía, muy elevado.

Referente al indicador relacionado con la Racionalidad, en la actualidad se considera estar preparado en él, con la categoría de bastante y mucho, el 45,8 % del estudiantado y en la anterior ocasión lo estaban, el 38,1 %. Igual que los indicadores anteriormente analizados, los resultados son muy bajos y demuestran dificultades en este sentido, por lo que se debe priorizar el trabajo para poder desarrollar esta competencia.

En el indicador de Autorregulación los resultados son mejores, en la actualidad se obtiene el 52,5 % del estudiantado que se autoevalúa con mucho o bastante dominio,

lo que es superior en un 6,7 % a los obtenidos en la primera ocasión. Las mayores dificultades están en no poder adaptar su planificación a los cambios diarios, por lo tanto no realiza las adecuaciones posibles y ya un mayor número se considera como que cumple lo planificado, pero de todas formas, casi la mitad de ellos no lo cumple, lo que es un gran problema.

En resumen se presentan dificultades en la formación de la competencia analizada, demostrando que existen dificultades en general, al obtenerse en los momentos actuales que es solamente el 53,7 % del estudiantado que responde estar preparados en ella. Como puede ser observado en el **ANEXO 29**, los resultado mejoran debido a que en la anterior ocasión se tenia al 43,4 % de evaluados así.



GRÁFICA 22: Comparación de los resultados obtenidos para la competencia capacidad para organizar y planificar el tiempo.

Capacidad: Habilidad para trabajar de forma autónoma.

El cuestionario aplicado en este caso tiene igual cantidad de indicadores que el anterior, es decir 4 y son 9 los ítems que se evalúan (**VER ANEXO 28**). Los resultados en cada uno de ellos, se muestran a continuación:

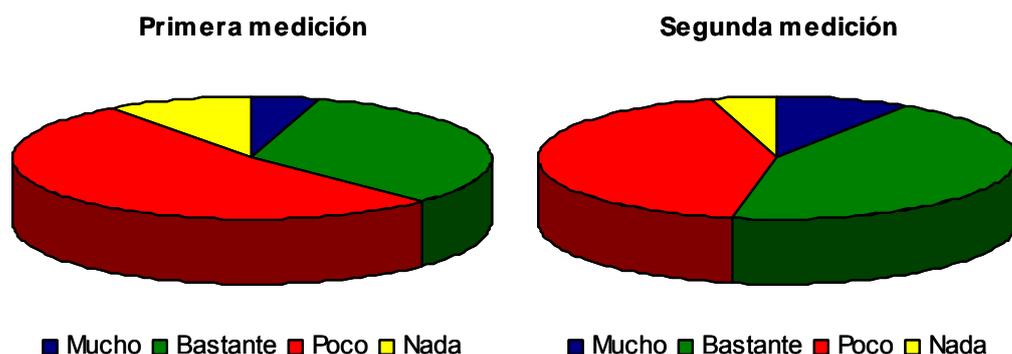
En el indicador sobre Autonomía, el estudiantado ofrece sus respuestas coincidentes en el 61,9 % de los casos, cuando responde sobre las pocas o ninguna posibilidad que tienen para trabajar sin requerir orientaciones previas, lo que dificulta su autonomía en la primera ocasión, y ahora lo hace así el 58,8 % lo que es también muy elevado, demostrándose que un grupo considerable de estos estudiantes no son capaces de poder hacer la elección de las vías y medios mas adecuadas para su aprendizaje.

En el indicador Lógica los resultados en la primera indagación los estudiantes responder tener igualmente dificultades con sólo el 45 % de ellos que se consideran tener desarrollado este indicador. En el cuestionario aplicado en estos momentos las respuestas positivas mejoran hasta el 53,2 % de los mismos que se evalúan con esa categoría. Continúa siendo una dificultad a solucionar, el hecho que ellos puedan establecer el orden lógico de las acciones que deben desarrollar y así realizar las actividades menos complejas primero y después las complejas, todo lo que demuestra un serio problema al organizar su trabajo de forma autónoma.

En el caso del indicador Flexibilidad en los tres ítems identificados, los resultados de forma consolidada que se obtienen, son igualmente bajos, porque es el 51 % del estudiantado los que refieren que tienen este indicador muy desarrollado o bastante, mientras en la situación anterior sólo lo hacía el 31,3 %. El resultado inicial es superado en un 20 %, pero la problemática no está resuelta todavía, porque aproximadamente la mitad de estos estudiantes, se auto evalúan con dificultades para dominar la flexibilidad.

Al analizar el indicador Auto evaluación, se obtiene en la primera aplicación del cuestionario, que el 57,7 % del estudiantado refiere no estar preparados para poder realizarla con éxito, este porcentaje es más de la mitad de ellos, por lo que hay serias dificultades. Con la aplicación del mismo cuestionario en los momentos actuales, los resultados que se alcanzan son mejores, con el 47,1 % de los mismos que se consideran así, pero es insuficiente todavía, puesto que un elevado número de estos, continúan sin poder realizar controles sistemáticos de sus logros y limitaciones en sus procesos de aprendizaje para tomar las medidas oportunas.

En resumen, todavía hay dificultades con el fortalecimiento de esta competencia, al tenerse que actualmente sólo el 53,4 % del estudiantado, lo que representa un poco más de la mitad ellos, son los que se consideran con mucho o bastante dominio. A pesar de esto hay un notable incremento de los resultados, lo que es alentador ya que en la primera ocasión, era sólo el 37,4 % de los mismos los que se consideraban con estas posibilidades, y se comprueba además, que es posible transformar positivamente esta problemática. Estos resultados se pueden observar en la tabla comparativa elaborada al efecto **(VER ANEXO 29)**.



GRÁFICA 23: Comparación de los resultados obtenidos para la competencia habilidad para trabajar de forma autónoma.

A los datos anteriormente analizados también se le realizó el procesamiento estadístico necesario, y los resultados obtenidos se muestran a continuación.

Como se puede observar en el **ANEXO 30**, al comparar los resultados obtenidos al responder el estudiantado el cuestionario en el diagnóstico y en el momento final de la corroboración, mediante el paquete estadístico SPSS 15,0 con la utilización de Pruebas no paramétricas como la Prueba de Mann-Whitney para muestras independiente, se obtiene un valor de 0,492 lo que está dentro del nivel de significación acordada de 0,5 para este estudio. Este resultado nos corrobora la aceptación positiva del estudiantado hacia la estrategia propuesta, al estar más dispuesto a prepararse para el éxito en su aprendizaje y de hecho los resultados de todas las pruebas demuestran que lo están.

7.3 Conclusiones del capítulo.

En resumen, los resultados hasta aquí obtenidos, permiten considerar que:

- La utilización del método Delphi para criterios de expertos, permitió corroborar y unificar a través de rondas de consulta, las opiniones y coincidencias entre los especialistas de la temática. Los resultados de la aplicación del método permite la corroboración de la estrategia de trabajo metodológico, porque se obtuvo el predominio de criterios evaluativos de muy y bastante adecuada
- La introducción y fundamentación, el diagnóstico, la implementación de las acciones y los procedimientos para la evaluación de la estrategia, resultan los más aceptados por los expertos consultados, al considerarlos coincidentemente como muy adecuados.
- Los expertos coinciden en la utilidad de la estrategia metodológica establecida para formar las competencias necesarias en el estudiantado para sus éxitos en estos

estudios, a través del trabajo metodológico y la superación de los docentes y el estudiantado; y en la necesidad de su aplicación integral e inmediata.

- En todas las observaciones realizadas en estos momentos, al compararse sus resultados con los obtenidos durante el diagnóstico, se encuentra que los actuales son mejores; se logran modificaciones que pueden no ser significativas de forma cuantitativas, como se obtuvo al aplicársele los estadígrafos seleccionados, pero desde el punto de vista cualitativo, se comprueba una modificación en los modos de actuar y de desempeñarse por los docente y el estudiantado en todas las situaciones.

- Los resultados que se obtienen al aplicar el cuestionario en la segunda ocasión, demuestran mejoría en todos los casos, al aumentar los porcentajes de estudiantes que se auto evalúan con un mejor dominio de las competencias en estos momentos y es, en todos los casos, superior al 50 % de ellos, los que se evalúan positivamente. Los incrementos mayores se expresan en las competencias relacionadas con las habilidades para el uso de las TIC y otras tecnologías y en la capacidad para el trabajo autónomo, con un incremento de un 17,3 % y el 16 % respectivamente. También fue corroborado estadísticamente al aplicarles las pruebas determinadas

- Al realizar la triangulación de los resultados obtenidos por las diferentes fuentes investigadas, como las observaciones realizadas a los docentes, las opiniones obtenidas por la aplicación de este último cuestionario al estudiantado, las consultas realizadas con los docentes, dirigentes y tutores de estas carreras; corroboran las opiniones de los expertos, al considerar la estrategia como bastante adecuada. .

- Es importante comprobar los avances anteriormente descritos, pero es necesario considerar, que aún, entre un 30 y un 40 % del estudiantado, manifiesta dominar poco o nada las competencias claves necesarias poder realizar con éxitos sus gestiones de aprendizaje, en la modalidad de estudios de la Educación a Distancia. Por tanto, es necesario continuar priorizando la aplicación de la estrategia establecida para la mejora del problema en todas las etapas, y traspasar los resultados de este pre – experimento.

CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES Y NUEVAS LÍNIAS DE TRABAJOS FUTUROS.

La realización de este trabajo de investigación permite analizar algunos aspectos que influyen en el proceso formativo en la modalidad de estudios de la educación a distancia, relacionadas con el poco éxito que tiene el estudiantado, al no tener desarrolladas las competencias necesarias para la adecuada autogestión de su aprendizaje. En los tres capítulos iniciales se analizan los fundamentos teóricos más relevantes sobre el desarrollo de la educación superior en el mundo y en Cuba, el desarrollo de la educación a distancia como modelo formador; y las características más actuales de la formación y desarrollo de competencias y se revisaron los trabajos investigativos más recientes sobre esta problemática.

Se logra realizar una síntesis en los capítulos iniciales (I-II-III), que nos llevan a tener una visión más amplia y precisa del conocimiento objeto de estudio; estas regularidades nos ofrecen un marco conceptual y referencial más amplio, y así nos ayuda a entender las dificultades que observamos a diario en esta modalidad, para que una vez que se conocen, se pueda determinar como se van a mejorar.

Teniendo en cuenta las tareas concebidas para dar cumplimiento al objetivo general de esta investigación, es que seguidamente se expresan como fueron cumplimentadas, y los resultados más relevantes que se obtienen.

1. La educación superior desde los finales del pasado siglo, experimenta un conjunto de cambios, teniendo que asumir nuevos retos y perspectiva para cumplir con su encargo social, ocasionando que deba transformar sus métodos y concepciones tradicionales, por nuevas formas de pensar y hacer. Se aboga por introducir estrategias productivas de aprendizaje en el currículum escolar, para que el estudiantado se beneficie, las aprenda, y pueda adquirir las competencias que le permitan su desarrollo y actualizarse durante toda la vida.
2. En Cuba, como forma del perfeccionamiento continuo del proceso docente, se realiza la asimilación e implementación de estos cambios, lo que conlleva a un

análisis riguroso del contexto, y de las necesidades del cambio. Por las características propias de nuestro sistema social, existe unidad de currículos en cuanto a contenidos y objetivos y se realizan las adecuaciones posibles, de acuerdo al contexto y las necesidades sociales, sin que se afecte la calidad de los procesos formativos.

3. La educación a distancia es la modalidad de estudios que actualmente tiene una mayor expansión y desarrollo, por cuanto asume como un soporte fundamental para su desarrollo, los avances tecnológicos en la información y las comunicaciones y los utiliza como mediador en los procesos formativos actuales. También, la necesidad de un mayor acceso a esta enseñanza, para dar respuesta a la asimilación y desarrollo de los nuevos avances científicos técnicos que exigen los mercados laborales, y la necesidad de trabajar y estudiar a la vez, han motivado su uso más diversificado de acuerdo a sus potencialidades de ser flexible y más autónoma.
4. En la educación superior cubana, la educación a distancias, es la modalidad de estudio más masiva, en ella han encontrado la posibilidad de acceder a los estudios universitarios, un número considerable de personas. Su proceso formativo está rigurosamente reglamentado, se establece niveles de exigencias similares a la modalidad presencial. Brinda, como se ha explicado, un currículo flexible, mayor autonomía para los aprendizajes, y los encuentros presenciales son mínimos, pero no se soportan exclusivamente en el uso de las TIC, porque las guías y materiales docentes, las ayudas pedagógicas y la figura del tutor, son las que sustentan el proceso, sin menospreciar la contribución que hacen las tecnologías en estos entornos de aprendizaje.
5. La formación de competencias, como un proceso necesario para el aumento de la competitividad, traspasa con éxitos, los escenarios de los mercados laborales, y se implanta también en los procesos docentes que desarrollan las universidades, llegándose a considerar la formación y el diseño curricular por competencias, como factores de éxito para el aprendizaje. El proyecto Tuining para Europa y después para América Latina con su riguroso estudio, determinó las competencias genéricas, más necesarias para lograr el éxito en los entornos universitarios actuales.
6. El estudio diagnóstico realizado, demuestra las deficiencias formativas del estudiantado en esta modalidad de estudio en las carreras de Derecho y de

Estudios Socioculturales de la Universidad de Ciego de Ávila, lo que es considerado ya así por otros trabajos, y la experiencia práctica del autor. Se comprobó que para el éxito en el aprendizaje, es necesario poseer determinadas competencias, para poder realizar la autogestión del mismo y tener el desempeño necesario por el estudiantado en función de sus resultados docentes.

7. A partir de los criterios del estudiantado, los docentes, y graduados de las carreras antes señaladas, mediante la triangulación de los resultados en estas fuentes y de la información, se determinaron las competencias más necesarias que fueron:

- Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión.
- Capacidad para aprender a actualizarse permanentemente.
- Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.
- Habilidad para buscar, procesar y analizar información de fuentes diferentes.
- Habilidad en el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones.
- Capacidad para organizar y planificar el tiempo.
- Habilidad para trabajar de forma autónoma.

Estas mismas fuentes las identificaron con un bajo nivel de realización en el estudiantado.

8. Con estos resultados, y la aplicación de otros instrumentos investigativos, se elaboró una estrategia metodológica para que sean estimulados los indicadores determinados para cada competencia y de esta forma, potenciar su fortalecimiento. Esta estrategia está concebida para ser aplicada mediante el perfeccionamiento del trabajo metodológico a desarrollar, en función de la formación de competencias en esta modalidad de estudio y en la superación profesional de los docentes y el estudiantado; y se han establecido las acciones y sus plazos de cumplimiento para modificar los modos de actuación de los docentes, del estudiantado, y el perfeccionamiento de los materiales docentes que se utilizan durante el proceso de aprendizaje.

9. En el periodo de tiempo transcurrido durante el desarrollo del curso escolar 2007 - 2008, se comenzó la aplicación de esta estrategia, concebido con un diseño pre – experimental, desarrollándose un grupo de acciones mediante el trabajo metodológico realizado y la superación profesional de los docentes y el estudiantado. En todos los indicadores evaluados se verifica la acción estimuladora de la Estrategia Metodológica; los mejores resultados se obtienen en el caso de las competencias de

habilidades para el uso de las Tic y otros medios de comunicación, y en la habilidad para el desarrollo del trabajo autónomo, con un incremento de un 17,3 % y el 16 % respectivamente.

10. Los resultados anteriormente analizados, las observaciones realizadas en la etapa de aplicación, las opiniones recogidas de los docentes, tutores y del personal dirigente de estas carreras; junto con la valoración positiva obtenida mediante su corroboración por el criterio de expertos, y los resultados estadísticos obtenidos, nos permite aseverar que la Estrategia Metodológica propuesta se considera una alternativa válida para la estimulación de las competencias más necesarias en el estudiantado de la modalidad de estudio de la educación a distancia, en las carreras seleccionadas, aunque sus impactos pueden ser superiores, si se implementan y desarrollan todas las acciones previstas, de acuerdo a sus plazos de implementación concebidos.

Por lo anterior señalado, es que se considera probada la hipótesis de trabajo establecida; se demuestra que con la aplicación de la estrategia metodológica propuesta, se alcanza una mejora en la formación de las competencias necesarias para una autogestión del aprendizaje eficiente por el estudiantado de la modalidad de estudios de la Educación a Distancia, en las Carreras de Derecho y Estudios Socioculturales en la Universidad de Ciego de Ávila.

Recomendaciones y nuevas líneas de trabajos futuros.

Al llegar a este punto se considera, que en lugar de concluir una investigación, esto no se hace totalmente, sino, lo que se ha hecho, es abrir nuevas perspectivas en el terreno de la formación de competencias en los procesos formativos; aspectos que tienen gran relevancia en que los momentos actuales cuando se está tratando que los docentes puedan enseñar a aprender, y el estudiantado de aprender a aprender. Por esto, se espera seguir ocupando un espacio en este quehacer, aunque sea pequeño, para poder continuar desarrollando nuestra futura investigación.

Se logra construir una estrategia metodológica que guíe los esfuerzos de los docentes y el estudiantado, en función del fortalecimiento de estas competencias claves. Realmente lo que se obtiene con ella, es disponer de una guía muy detallada, pero que al mismo tiempo conserva su carácter generalizador, lo que la hace, aplicable a otras situaciones de aprendizaje con características similares, pero en otros contextos.

A partir de asumir la realización de este trabajo con la concepción de un diseño pre – experimental, y conociendo las limitaciones inherentes a estos diseños, en relación con el control de variables y validez; la primera recomendación válida es el planteamiento de futuras investigaciones acerca de la formación de competencias claves para el éxito en la gestión del aprendizaje con diseños cuasi-experimentales con grupos de control. Esto amplía las posibilidades de aplicación, a partir de los resultados aquí probados, con otras técnicas de control de variables, y con ello se reforzará la validez y confiabilidad de estos resultados iniciales.

Otra recomendación que abre nuevas perspectivas futuras de investigación en la temática, se encuentra en la necesidad de continuar con la aplicación de la estrategia y su evaluación, según las consideraciones establecidas para ello y de seguro pueden aparecer nuevas necesidades de superación y capacitación de los docentes, así como del trabajo metodológico a realizarse, y que requieren de nuevos trabajos investigativos para su solución.

La Estrategia Metodológica propuesta, con su debida actualización y adecuaciones, puede ser utilizada en otras carreras de esta modalidad de estudio que requiera del desarrollo de competencias en su estudiantado; y también, con la adecuada contextualización, se puede utilizar en otras modalidades de estudios que precisen del fortalecimiento de dichas competencias.

BIBLIOGRAFÍA.

- Abe, Y. (1988). *Communications technology*. En Sewart, D. y Daniel J.S, *Developing Distance Education*. Oslo: ICDE, pp. 9-15.
- Addine Fernández, F. y colaboradores (2006). *Principios para la dirección del proceso pedagógico*. En *Compendio de Pedagogía*. La Habana: Editorial Ciencias Médicas.
- Alarcón, R. (2006). *La Universalización de la Educación Superior Cubana*. (Conferencia inaugural Evento Universidad 2006). En CD Room de Memorias.
- Alfonso Sánchez, y González Pérez T. L. (2006) *Educación a Distancia: un reto impostergable en la formación y capacitación de recursos humanos en Biomedicina*. [sitio en Internet]. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos5/edis/edis/.shtml>. [Consulta: 30 de septiembre 2006.]
- Alonso, L. (2008). *Estrategia Metodológica para la estimulación de competencias cognoscitivas en estudiantes de la Carrera de Ingeniería en Informática de la Universidad de Ciego de Ávila*. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctora en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Granada, España y Universidad de Ciego de Ávila, Cuba.
- Alonso, C. M. y Gallego, D. J. (1992) *Cómo aprende el adulto* en (A. Medina Fomación de Educadores de adultos). Programa de Formación del Profesorado. Madrid: UNED
- Álvarez, C. (1989). *Fundamentos teóricos de la dirección del proceso docente educativo en la Educación Superior Cubana*. La Habana: Publicaciones ENPES.
- (1992). *La Escuela en la vida*. Ciudad de La Habana: Editorial Félix Varela.

- (2005). *El Método experimental*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Aneas Álvarez, A. (2003). *Competencias profesionales. Análisis conceptual y aplicación profesional*. Conferencia para el seminario permanente de Orientación profesional. Departamento de Métodos de investigación y diagnóstico en Educación. Barcelona: Publicación de Universidad de Barcelona.
- Añorga, M. J (1997). *Currículum y Diseño curricular*. En Aproximaciones metodológica al diseño curricular. La Habana: Editorial Academia.
- (1998). *Modelos y metodologías curriculares*. La Habana: Material Docente Instituto Pedagógico Latino Americano y del Caribe.
- Arbizu, F. (2002). *La Perspectiva del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación profesional en España. Transparencia, reconocimiento y calidad de competencias*. Boletín CINTERFOR # 152 [en línea]. Disponible en <http://www.cinterfor.org.uy/public>. [Consulta: 23 de marzo del 2007].
- Ausubel, D.P. (1976). *Psicología evolutiva. Un Punto de vista cognitivo*. México: Editorial "Trillas".
- Ausubel, D., Novak, P. y Hanesian, H. (1991). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.
- Bååt, J.A. (1985). *Postal Two-way communication in correspondence education*. Malmo: Liberhermods.
- Bajo, M., Maldonado, A., Moreno, S., Moya, M. y Tudela, P. (2003). *Las Competencias en el Nuevo paradigma Educativo para Europa*. Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación, Universidad de Granada.
- Bandura, A. (1990). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza.
- Bartolomé, A. y Alonso, C. (1992). *Para la evaluación de los resultados cognitivos de la formación*. Barcelona: Eurotecnet y Universidad de Barcelona.

- Barrios, E. (2000). *Competencias Laborales, tema clave para la certificación en el INTECAP*. Boletín CINTERFOR # 149 [en línea]. Disponible en <http://www.cinterfor.org.uy/public>. [Consulta: 15 de Octubre del 2006].
- Batista Gutierrez, T. (2007). *Las estrategias curriculares en el Proceso Docente Educativo de la carrera. ¿Cómo realizar una estrategia metodológica para lograr su efectividad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Battenberg, R. W. (1971). *The Boston Gazette. March 20, 1728. Epistolodidaktika, 1, Bittner, W.S. y Mallory, H.F. (1933). University Teaching by Mail*. New York: Macmillan.
- Báxter Pérez, E. y Cols. (2006). *La escuela y el problema de la formación del hombre*. En Compendio de Pedagogía. La Habana: Editorial Ciencias Médicas.
- Becerra Alonso, M J. (2001). *La formación de competencias comunicativas en estudiantes de ciencias técnicas: un camino hacia la profesionalidad*. [CD-ROM]. Ponencia presentada en la I Conferencia Internacional Problemas Pedagógicos de la Educación Superior. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas.
- Beltrán, J. (1990). *Aprendizaje en Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Ed. Paulinas.
- Bermúdez, R. y M. Rodríguez. (2004). *Sistema de Guías de observación como medio de evaluación de la gestión profesional docente*. La Habana: Revista Cubana de Psicología; Vol. 20, No. 1.
- Betancourt, J. (1997). *Sistematización de estudios sobre estrategias, métodos y programas para pensar y crear*. La Habana: Editorial Academia de Ciencias.
- Biggs, J. (2005). *Cambiar la enseñanza universitaria*. En J. Biggs, *Calidad del aprendizaje universitario*. (pp. 19-28). Madrid: Editorial Narcea.
- Bolívar, C. (2002). *Más allá de la formación: El desarrollo de competencias*. [en línea]. Disponible en <http://www.gestiopolis>. [Consulta: 14 de noviembre del 2006].
- Brunner, J (Coord.) (1999). *Educación superior en América Latina. Una agenda de problemas, políticas y debates en el umbral del año 2000*. Proyecto de políticas comparadas en educación superior, Centro de Estudios de Estado y Sociedad, CEDES DC/108/E. S; Buenos Aires
- Buendía, L.; Colás, M. P y Hernández, F. (1997). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.

- Buendía, L., González, D. y Carmona, M. (1999). *Procedimientos e instrumentos de evaluación en Educación Secundaria*. Revista de Investigación Educativa. 17 (1), 215-236.
- Bunk, G. (1994). *La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento de profesionales en la RFA*. CEDEFOP, 1[en línea]. Disponible en [http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complax/xxxx/es/p/i/index.htm# 1](http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complax/xxxx/es/p/i/index.htm#1) [Consulta: 21 de mayo 2007].
- Burón, J. (1996) *Enseñar a aprender. Introducción a la metacognición*. Bilbao: Mensajero.
- Campbell, D.T. y Stanley, J.C. (1982). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu
- Cánovas Fabelo, L. y Chávez Rodríguez, J. (2006). *Problemas contemporáneos de la pedagogía en América Latina*. En Compendio de Pedagogía. La Habana: Editorial Ciencias Médicas.
- Cañedo Iglesias, C. M., Dibut Toledo, L. y Zamora, R. (2000). *Metodología de trabajo para el empleo del Método Delphi*. Universidad de Ciego de Ávila. (Impresiones Ligeras).
- Carabeo, S. (2003). *Historia de la Universidad de Ciego de Ávila*. Impresiones Ligeras del Departamento de Extensión Universitaria de la UNICA. 18 Pág.
- Cásavola, Horacio /y/ otros. (1983). *El rol constructivo de los errores en la adquisición de los conocimientos*. Revista Cuadernos de Pedagogía N° 108. Madrid: Editorial Praxis.
- Castellanos, A., Ojalvo, V. y Viñas, G. (1995). *Métodos y técnicas participativas en el proceso de enseñanza*. En Colectivo de autores. *Los métodos participativos ¿una nueva concepción de la enseñanza?* La Habana: Editorial CEPES.
- Castellanos Simons, B. (1998a). *La educación frente a los retos del mundo contemporáneo*. La Habana: Centro de Estudios Educativos, Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona” (Impresiones Ligeras).
- (1998b). *La investigación en el campo de la educación: retos y alternativas*. La Habana: Centro de Estudios Educativos, Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona” (Impresiones Ligeras).

- et. al (2003): *Estrategias para promover el aprendizaje desarrollador en el contexto escolar*. La Habana: Centro de Estudios Educativos, Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona” (Impresiones Ligeras).
- (2003a). *Perspectivas contemporáneas en torno al aprendizaje*. La Habana: Material de consulta del Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”. Facultad de Ciencias de la Educación.
- (2003b). *La gestión de la actividad de ciencia e innovación tecnológica y la competencia investigativa del profesional de la educación*. La Habana: Curso precongreso Pedagogía 2003.
- Castro, L. (1980). *Diseño experimental sin estadística*. México: Trillas.
- Castro, P. (2002). *Hipertexto y escritura electrónica*. Santa Fé de Bogotá: Alianza Colombo-Francesa; Brenes E. Sistemas de educación a distancia. UNED.
- Castro Ruz, F. (1981). *Discurso inaugural del II Congreso de Economistas del Tercer Mundo*, La Habana.
- Cazau, P. (2001), *Andragogía*. REDPSICOLOGIA, Biblioteca de Psicología y Ciencias Afines [en línea]. Disponible en hispanista.com/p.cazau/artidid_andra.htm. [Consulta: 16 mayo 2003].
- Cejas, E. y Pérez. J. (2003). *Hacia una definición de competencias laborales*. Monografías.com [en línea]. Disponible en <http://www.monografias.com>. [Consulta: 2 de marzo 2008].
- (2003,a). *Un concepto muy controvertido: competencias laborales*. Monografías.com [en línea]. Disponible en <http://www.monografias.com>. [Consulta: 2 de marzo 2008].
- Cejas, E. (2005). *La formación por competencias laborales: Proyecto de diseño curricular para el técnico en Farmacia Industrial*. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”, La Habana, Cuba.
- Centro de Estudios Educativos de la Universidad Pedagógica “Enrique José Varona”, (2005). *Universidad Virtual*. II Seminario-Taller Metodológico sobre Universidad Virtual. Ciudad de La Habana: Editorial CENAPEM.
- CEPES-MES. (2003). *Análisis del Desarrollo Laboral de los Graduados Universitarios de 1996 al 2000*. La Habana: Editorial “Martha Abreu”.

Clavijo, G. y Fuentes, H. (2001). *Diseño Curricular y Evaluación basados en Competencias*. Santa Fe de Bogotá: Univ. Nacional de Colombia.

Claxton, C. y Murrell, P. (1987). *Learning styles: implications for improving educational practices*. Lima: (Servicio de Reproducción de Documentos ERIC No. ED 294378)

Cocca, J. (2003). *Las Competencias profesionales*. [en línea]. Disponible en <http://www.fceia.uni.ar>. [Consulta: 10 de Noviembre del 2007].

----- (2004) *Las Competencias Profesionales*. En FCEIA “Visitas temáticas guiadas”. [en línea]. Disponible en: http://www.fceia.unr.edu.ar/labinfo/facultad/decanato/secretaria/desarr_institucional/visitas-tematicas_guiadas/visitas_tematicas-guiadas/htm [Consultado el 10 de Febrero de 2006].

Cohén y Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.

Colás, M. y Buendía, L. (1992) *Investigación educativa*. Sevilla: Biblioteca Universitaria Granada, Colección Ciencias de la Educación, 7. Serie Didáctica.

Colás, M. (1994a). *La metodología cualitativa en España*. Aportaciones científicas a la educación. *Bordón*, 46 (4), 407-423.

----- (1994b). *La metodología cualitativa*. En M. Colás y L. Buendía. *Investigación Educativa*. (pp. 249-291). Sevilla: Alfar.

Colectivo de autores. (1977). *El trabajo metodológico. Fundamentos conceptuales* (De la serie “Documentos Metodológicos” del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas). La Habana: En Seminario Nacional a Dirigentes, Metodólogos en Inspectores de las direcciones provinciales y municipales de educación (Documentos Normativos y Metodológicos). Tomo II. Ministerio de Educación.

Colectivo de autores. (1980). *El trabajo metodológico. Objetivos. Vías y procedimiento para su realización*. En IV Seminario Nacional a Dirigentes, Metodólogos, Inspectores y personal de los órganos administrativos de las direcciones provinciales y municipales de educación. La Habana: Documentos Normativos y Metodológicos. Primera parte. Ministerio de Educación.

- Crichlow, M. y Sánchez, D. (2004). *Educación a Distancia*. Universidad Tecnológica de Panamá. [sitio en internet]. Disponible en: http://www.utp.ac.pa/seccion/educación_a_distancia/index.html. [Acceso: 13 de agosto de 2005.]
- Crysos, A. (2005). *Educación a distancia a través de las redes avanzadas*. [sitio en internet]. Disponible en: <http://www.doe.d5.ub.es/te/doctorado/95-96/crysos/introduc.html>. [Consultado: 12 de febrero de 2005.]
- Cuesta, A. (1999). *Tecnología de Gestión de Recursos Humanos*. La Habana: Editorial Academia.
- (2002). *Gestión de Competencias*. Ciudad de La Habana: Editorial Academia de Ciencias.
- Chacón, F. (1999). *Un modelo de evaluación de los aprendizajes en Educación a Distancia*. Primer Simposio Internacional de Educación a Distancia. Bogotá, Colombia.
- (2001). *El nuevo paradigma tele-informático y la Universidad Latinoamericana*. Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. La Habana: CRESALC-UNESCO-MES.
- Chávez Rodríguez, J. (2003). *Aproximación a la teoría pedagógica cubana*. La Habana: Curso precongreso. Evento Internacional Pedagogía 2003.
- Daniel, J. S.; Stroud, M.A.; Thompson, J.R. (eds) (1982). *Learning at Distance: A World Perspective*. Edmonton, Alberta: Athabasca University/ICCE.
- D'Angelo, O. (2005). *El desarrollo personal y su dimensión ética. Fundamentos y programas de educación renovadoras. PRYCREA III*. La Habana, CIPS (Impresiones Ligeras).
- De Armas Ramírez, N. (2003): *Caracterización y diseño de los resultados científicos como aportes de la investigación educativa*. Curso 85 impartido en Evento Internacional Pedagogía 2003, La Habana, Cuba.

- Delors, J. (1998). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Madrid: Editorial Santillana/UNESCO.
- Del Rincón; D. y otros (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dickinson.
- De Miguel Díaz, M., Alfaro, I.J., Apodoca, P., Arias Blanco, J.M., García Jiménez, E., Lobato, C y Pérez Boullosa, A. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de Educación Superior*. [Resultado investigativo]. Ediciones digitales y Servicio de Publicaciones <http://www.uniovi.es/publicaciones>. Universidad de Oviedo. [Consulta: 15 de enero del 2008]
- Díaz – Barriga Arceo, F. (2003). *Metodología del diseño curricular para la Educación Superior*. México: Editorial Trillas.
- Dorado, C. (1996). *Aprender a Aprender*. Estrategias y técnicas. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Erdoz, R.F. (1976). *La enseñanza por correspondencia*. Madrid: OEI-CEAC-UNESCO.
- Fernández, R. (2005). *Modelo Informático para la autogestión del aprendizaje para la universalización de la enseñanza*. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Granada, España y Universidad de Ciego de Ávila, Cuba.
- Forgas Brioso, J. A. (2003). *Diseño curricular por competencias: una alternativa para la formación de un técnico competente*. ISP “Frank País Garcías”. La Habana: Curso Pre-Congreso del Evento Internacional de Pedagogía 2003
- (2003b). *Modelo para la formación profesional, en la educación técnica y profesional, sobre la base de competencias profesionales en la rama mecánica*. Tesis Doctoral presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico “Frank País”, Santiago de Cuba, Cuba.
- Fuentes González, H. C. (2003). *Modelo Curricular en base a competencias profesionales*. Santa Fe de Bogotá: Fundación Escuela Superior INPAHU.

- (2004a). *El método del proceso de formación de profesionales*. Ciego de Avila: Compendio de artículos para la maestría en Educación Superior UNICA.
- Fuentes González, H. C. y Matos Hernández, E. C. (2004b). *La diversidad en el proceso de investigación científica. Reto actual en la formación de investigadores*. Santiago de Cuba: Centro de estudios de Educación Superior "Manuel F. Gran" Universidad de Oriente.
- Galdona, J. (2006). *La transversalidad en el currículo. La formación de la estructura ética de la persona*. La Habana: En OEI. Programas. Educación en valores.
- Gallard, M. y Jacinto, C. (1995). *Competencias Laborales: tema clave en la articulación educación - trabajo*. Curso subregional de formación de gerentes de educación Técnico – Profesional [en línea]. Disponible en <http://www.cinterfor.org.uy/public>. [Consulta: 20 de junio del 2007].
- Gallego Badillo, R. (1999). *Competencias cognoscitivas: un enfoque epistemológico, pedagógico y didáctico*. Santa Fe de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- (2000). *El problema de las competencias cognoscitivas, una discusión necesaria*. Colombia: Impresión ARFO Ltda.
- Gallego, J. (1999). *La Tutoría en la Enseñanza a Distancia en Aplicaciones Tecnológicas a la Educación a Distancia*. Proyecto PATED de las Comunidades Europeas. Madrid: FORCE y ANCED (Asociación Nacional de Centros de Enseñanza a Distancia).
- García Aretio, L. (1986). *Educación superior a distancia. Análisis de su eficacia*. Badajoz: UNED-Mérida.
- (1987). *Eficacia de la UNED en Extremadura*. Badajoz: UNED-Mérida.
- García Aretio, L. (2005). *Aproximaciones al concepto de educación a distancia*. [sitio en internet]. Disponible en: <http://www.lr.rffdc.edu.ar/capacitacion/que.htm>. [Consulta el 5 de marzo de 2007.]
- García Aretio, L. (1994). *Educación a distancia hoy*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. España.
- (1997). *Aprender a distancia...estudiar en la UNED*. Madrid: UNED.

- (1998). *La Educación Permanente. Educación a Distancia hoy*. Madrid: UNED.
- (2001). *La educación a distancia: de la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel, educación.
- (2004a). *Historia de la educación a distancia*. Madrid: UNED
- (2004b). *Viejos y nuevos modelos de educación a distancia*. Revista de orientación pedagógica, Vol. 56, N° 3-4, (Ejemplar dedicado a: Educación con tecnologías / coord. por Lorenzo García Aretio), pp. 406-429.
- (2004c). *Algunos modelos de educación a distancia*. Madrid: Bened.
- García Batista, G. (2003). *Profesionalidad y actividad investigativa del docente*. La Habana: Curso Pre-Congreso del Congreso internacional. Pedagogía 2003.
- Garrison, D.R. y Shale, D. (1990). *Education at a distance*. Malabar, Florida: Robert E. Krieger Publishing Company.
- González Hernández, W. (2005). *Estrategia de superación didáctica para la Facultad de Informática de la Universidad de Matanzas*. Matanzas: Revistas de Pedagogía Universitaria. Vol XI. No. 1.
- González Maura, V. (1998). *Motivación Humana*. La Habana: Revista Cubana de Educación Superior. Vol XII. No. 9.
- (1999). *El profesor universitario: ¿Un facilitador o un orientador de la educación en valores?* La Habana: Revista Cubana de Educación Superior. Vol XIX. No. 3.
- (2000). *La profesionalidad del docente universitario desde una perspectiva humanística de la educación*. Ponencia presentada en el I Congreso Iberoamericano de formación de profesores. Universidad Federal de Santa Maria, Río Grande de Sur, Brasil.
- (2002). *¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva docente*. La Habana: Revista Cubana de educación Superior .No 1. 2002.
- (2004). *La formación de la competencia profesional en la Universidad. Reflexiones y experiencias desde una perspectiva educativa*. [CD-ROM]. Ponencia presentada en Universidad 2004 y 4ta Convención Internacional de Educación Superior . La Habana, 1ro al 5 de febrero de 2004.

- González Pérez, M. (2003). *Currículo y formación profesional*. La Habana: Centro de estudio para el perfeccionamiento de la educación superior. Universidad de la Habana. ISBN 959-261-106-8.
- Gonzci, A. y Athanasou, J. (1996). *Instrumentación de la Educación Basada en Competencias. Perspectivas de la teoría y la práctica en Australia*. En ARGUELLES, A. *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. (pp. 265-289). México: Limusa. SEP. CNCCL. CONALEP. [en línea]. Disponible en: <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complax/xxxx/es/p/i/index.htm#1>. [Consulta: 6 de mayo del 2007].
- Gómez, A. (2006). *Competencias y desempeño profesional*. La Habana: Revista Pedagogía Universitaria. Vol. IX, Número 5.
- Graff, K. (1980). *Correspondence instruction in the history of the western world*, en *Selected Papers on Distance Education*. Gesamthochschule, Hagen, ZIFF, Fernuniversität.
- Guach, J. (2000). *La formación basada en competencias y sus implicaciones con el desarrollo del profesional reflexivo*. La Habana: Impresión Ligera CIPS.
- (2004). *Enfoque de competencias*. [CD-ROM]. Ponencia presentada al Taller Formación basada en Competencias, Nuevos Paradigmas. CIPS, La Habana, Cuba.
- Guerra Sánchez, R. (1962). *Manual de Historia de Cuba*. La Habana: Editora del Consejo Nacional de Universidades. (Segunda edición) ,229 Pág.
- Gutiérrez, F y Prieto, D. (1999). *La Mediación Pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa*. Barcelona; Publicaciones Seriadadas.
- Haynes, K. and C. Dillon. (1998). *Distance education: Learning outcomes, interaction, and attitudes*. Journal of Education for Library and Information Science 33(1): 35-45.
- Hernández Díaz, M. E. (2005). *Desarrollo de competencias en alumnos de la carrera de Ingeniería en Mecanización Agropecuaria*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Granada, España y Universidad de Ciego de Ávila, Cuba.
- Hernández, D. y R. Sánchez Noda. (2006). *La Universalización de la Universidad*. En CD Room de Memorias del Evento Universidad 2006.

- Hernández, F. (1997). *Diseños de investigación experimental*. En L. Buendía, M. Colás y F. Hernández. *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Hernández Sampieri, R. (1999). *Metodología de la investigación*. (2ª Edición). Palma Soriano, Cuba: Empresa Gráfica Haydee Santamaría.
- Herrera Fuentes, J. L. (2003). *Un modelo de Proceso Docente Educativo en las unidades docentes para el desarrollo de la práctica investigativo laboral*. Tesis en opción al grado científico de Dr. en Ciencias Pedagógicas. Centro de Estudios de Ciencias de la Educación Superior Universidad "Hermanos Saíz Montes de Oca". Pinar de Río.
- Horrutinier, P. (2000). *El modelo curricular de la Educación Superior Cubana*. La Habana: Dirección de Formación de Profesionales. MES
- (2006). *La Universidad Cubana: el modelo de formación*. La Habana: Editorial "Félix Varela", 249 Pág.
- Ibarra, A. (2000). *Formación de los recursos humanos y competencia laboral*. Boletín CINTERFOR # 149 [en línea]. Disponible en <http://www.cinterfor.org.uy/public>. [Consulta: 134 de Mayo del 2008].
- Irigoín, M. y Vargas, F. (2002a). *Certificación de competencias. Del concepto a los sistemas*. Boletín CINTERFOR # 152 [en línea]. Disponible en <http://www.cinterfor.org.uy/public>. [Consulta: 14 de septiembre del 2006].
- (2002b). *Competencia Laboral: manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el sector salud*. Montevideo: CINTERFOR – OPS.
- Jorquera J. (2004). *La educación a Distancia*. Santiago de Chile: Editorial Cooperativa Editorial Magisterio.
- Kaye, A. (1981). *Origins and structures. Distance teaching for higher and adult education*. Milton: Open University Press.
- Kearsley, G. (2004). *The virtual professor/ A personal case study*. [sitio en internet]. Disponible en: <http://www.pignc-ispici.com/articles/distance/kearsley-virtualprofessor.htm#espanol>. [Consultado: 20 de marzo de 2007].
- Kimball, D. R., y Holyak, K. J. (2000). *Transfer and expertise*. En E. Tulving y F. I. M. Craik (Eds.), *The Oxford handbook of memory* (1ª ed., pp. 109-122). Nueva

- York: Oxford University Press.
- Koontz, H. (1991). *Gestión de las competencias*: Mexico. Ed. Trillas.
- Lambert, M. P. (1983). *New course planning. The strategy and tactics of developing a home study course*. NHSC News. Washington: National Home Study Council.
- Ljopsa, E. (1991). *Distance education in Europe and models for organizing future cooperation*. Florencia: ICDE Bulletin, vol. 25, pp. 13-24.
- López Hurtado, J. (2006). *Marco conceptual para la elaboración de una teoría pedagógica*. La Habana: En Compendio de Pedagogía. Editorial Ciencias Médicas.
- López Palacio, J. V. (2002). *La educación como un sistema complejo*. La Habana: Revista ISLAS, 44 (132); 113 – 127; abril – junio.
- McKenzie, P. (1979). *Aspectos distintivos de la Educación a Distancia. Artículos, Resúmenes, Trabajos de Investigación*, [en línea]. Disponible en <http://www.educadis.com.ar/ad1.htm>. [Consulta: 18 de agosto de 2007].
- Maldonado, M. A. (2001). *Las competencias una opción de vida*. Bogotá, D.C.: ECOE Ediciones.
- Malheiros, R.M. (1982). *FEPLAN: uma escola sem paredes. O Comunitário*. Lisboa: FEPLAN, 29ª ed.
- Mathieson, D. E. (1971). *Correspondence study: a summary review of the research and development literature*. Syracuse, N. Y.: National Home Study Council/ERIC Clearinghouse on adult education.
- Márquez Rodríguez, A. (2000). *Un modelo del proceso pedagógico y un sistema de estrategias metodológicas para el desarrollo de la excelencia y de la creatividad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Matos M. J. (2002). *Enfoque, dirección y planificación estratégicos. Conceptos y metodologías*. En Dirección por objetivos y dirección estratégica. La experiencia cubana, compendio de artículos. La Habana: Ediciones CCED.
- Mayor, F. (1996). *Prefacio. Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior*. UNESCO; París, Francia.

- Mertens, L. (2005). *Gestión del aprendizaje por competencias y estrategias de vinculación de los institutos de formación*. [en línea]. Disponible en <http://www.leonardmertens.com>. [Consulta: 2 de mayo del 2007].
- Ministerio de Educación Superior. (2003). *Modelo Pedagógico General para la continuidad de estudios de Sedes Universitarias Municipales*. La Habana: Documento de trabajo del M.E.S.
- (2006). *Reglamento sobre los aspectos organizativos y el régimen de trabajo docente y metodológico para las carreras no presenciales*. La Habana: Documento de trabajo del M.E.S.
- Mintzberg, H. (1987). *Motivación y alta dirección*. Canadá: Universidad de Mc. Gill.
- Miranda Justinian, A. (2006). *La Educación a Distancia en Cuba*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 36 Pág.
- Moore, M.G. y Kearsley, G. (1999). *Distance Education: As systems view*. Belmont, CA: Wadsworth
- Monereo, C. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje, formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Noa Silverio, L. A. (2005). *Modelos emergentes de educación a distancia*. La Habana: Revista Educación: una revista cubana que hace esencia de pensamiento, N°. 116, PP. 2-7.
- Olmedo, E. V. (2003). *Estrategias de aprendizaje y modelos de enseñanza en educación superior*. Tesis presentada para optar por Grado Científico de Doctor en la Universidad de Granada; España.
- Organización Mundial del Trabajo (1997). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. CINTERFOR/OIT [en línea]. Disponible en <http://www.cinterfor.org.uy/public>. [Consulta: 4 de Julio del 2007].
- Ortiz, J. R. (2005). *La educación a distancia en el umbral del nuevo paradigma telemático*. [sitio en internet]. Disponible en: http://phoenix.sce.fct.unl.pt/ribie/cong_1998/trabalhos/191.pdf. [Consulta: 4 de marzo de 2007.].
- Otero, I. (2001) *El sujeto psicológico en las estrategias metarreflexivas*. Departamento de Psicología General, Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Cuba. (Impresiones Ligeras).

- Otero, I. (2002). *Manual del alumno. Intervención psicopedagógica en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Santiago de Chile: Centro de perfeccionamiento de investigaciones pedagógicas de Chile (Registro Público Nacional, No. 3-09-21).
- Pastor Pradillo, J. L. (2006). Orientaciones metodológicas para una intervención en Educación Física a través de la motricidad. *Revista Digital Buenos Aires*, Año 12, No. 116. [en línea]. Disponible en <http://www.efdeportes.com>. [Consulta: 12 de mayo 2007].
- Pacheco Fonseca, E. N. (2006). *El proceso de desarrollo de la actividad: una mirada desde la formación de competencias profesionales*. La Habana: Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681 – 5653) No. 40/6.
- Padula Perkins, J. (2002): *Tecnología, mercado y educación a distancia*. Boletín Electrónico de Noticias sobre Educación a Distancia [en línea]. Disponible en <http://www.uned.es/bened> [Consulta: 8 noviembre 2006].
- (2003a): *Sobre costos y costas en educación a distancia*. Boletín Electrónico de Noticias sobre Educación a Distancia [en línea]. Disponible en <http://www.uned.es/bened/> [Consulta: 11 agosto 2006].
- (2003b): *Estudiar a distancia. Autogestión y compromiso*. [en línea]. <http://www.elprincipe.com/teleformacion/notas/index81.shtml>. [Consulta: 11 agosto 2006].
- Pérez Martínez, A. (2004). *Estrategias de aprendizaje: una perspectiva desarrolladora*. Tesis presentada en opción al grado científico de Licenciado en Psicología. Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Santa Clara, Cuba.
- Pérez López, A. (2006). Determinación de competencias para los estudios a distancias en la Universidad de Ciego de Ávila. Trabajo presentado el evento Universidad 2006. (Memorias en CD-Room)
- Perraton, H. (1993). *Distance education for teacher training*. London: Editorial Routledge.
- Piqueras Hernández, G.(2004). *Modelo telemático asincrónico para la educación a distancia de postgrado en las ciencias médicas*. (Tesis para optar por el título de Master en Informática en Salud Pública en la especialidad de Informática Educativa). Ciudad de La Habana: CENAPEM

- Pisan, F. (1994). *Hipertexto y escritura electrónica*. Santa Fé de Bogotá: Alianza Colombo-Francesa; Brenes E. *Sistemas de educación a distancia*. UNED.
- Pissant, T. (2005). *Genealogía de la Educación a Distancias*. [CD-ROM]. Ponencia presentada al III Encuentro sobre Formación Tecnológica de Europa y América Latina. Ciudad de la Habana, del 4 al 8 de noviembre del 2005.
- Plá López, R. (2003). *Modelo del profesional de la educación para asumir las tendencias integradoras de la escuela contemporánea*. La Habana: Curso precongreso de Congreso Internacional Pedagogía 2003.
- (2005). *Las competencias profesionales para el desempeño del docente en la educación de los alumnos desde un enfoque integrador*. Curso 52 impartido en el Congreso Internacional Pedagogía 2005. IPLAC, Ciudad de la Habana. (Impresiones Ligeras).
- Popa, D. (1984). *Perspectiva europea de la educación superior a distancia*. Buenos Aires: Boletín AIESAD, 1, 6.
- Pozo, J. I. (1990): *Estrategias de aprendizaje*. En C. Coll; J. Palacios; A. Marchesi (Eds.) *Desarrollo psicológico y Educación*. Vol. II: *Psicología de la educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- (1996). *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Rialp. 277-302.
- Quinn, G. (1991). *Human Resource management. A General Manager`s Perspective. Text and Cases*. New York: Ed. McGraw-Hill.
- Quintana A. (2002). *Un modelo del proceso pedagógico y un sistema de estrategias metodológicas para el desarrollo de la excelencia y de la creatividad*, Santiago de Cuba: Instituto Superior Pedagógico "Frank País".
- Quintero López, M. y Labañino, C. (2005). *La educación Superior en Cuba*. La Habana: Congreso Internacional Pedagogía 2005.
- Reforma Universitaria en Cuba. (1962). *Colecciones de Documentos de la Universidad de la Habana*. La Habana: Folleto Universidad de la Habana,
- Reina, M. J. (2008). *Competencias específicas de la carrera de Ingeniería Informática en la Universidad de Mendoza (Argentina)*. Tesis presentada en opción al

- Grado Científico de Doctora en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Granada, España y Universidad de Mendoza, Argentina.
- Rico Montero, P. y Silvestre Oramas, M. (2006). *El proceso de enseñanza aprendizaje*. La Habana: En Compendio de Pedagogía. Editorial Ciencias Médicas.
- Rico Montero, P. y Silvestre Oramas, M. (2006). *El proceso de enseñanza aprendizaje*. La Habana: En Compendio de Pedagogía. Editorial Ciencias Médicas.
- Rodríguez del Castillo, M. A. y otros. (2001). *Caracterización y diseño de los resultados científicos como aportes de la investigación educativa*. Curso 85 impartido en Evento Internacional Pedagogía 2003, La Habana, Cuba.
- Rodríguez del Castillo, M. A. (2004). *Aproximaciones al estudio de las estrategias como resultado científico*. Centro de Ciencias e Investigaciones Pedagógicas, Universidad Pedagógica "Félix Varela", Villa Clara, Cuba. (Impresiones Ligeras).
- Rodríguez, A. (2002). *Los multimedia e hipermedia como un nuevo entorno de aprendizaje*. Congreso de nuevas tecnologías aplicadas a la formación. Universidad Politécnica. Madrid. España.
- Rodríguez Gómez, G. et al. (2004). *Metodología de la investigación cualitativa*. La Habana: Editorial "Félix Varela".
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación*. Málaga: Aljibe.
- Rubio Aguiar, R. (2006). *Los niveles de asimilación y niveles de desempeños cognitivo*: La Habana: Reflexiones. Revista Humanidades Médicas, vol. 6, No 16, enero – abril.
- Rumble, G. (1997). *The costs and economics of open and distance learning*. London: Kogan Page.
- Sagrá, L. (2005). *Aproximaciones al concepto de educación a distancia*. UMBRAL 2000 #8 [en línea]. Disponible en <http://www.lr.rffdc.edu.ar/capacitacion/que.htm>.
- Salas Perea, R. (2004). *Competencia y desempeño profesionales*. La Habana: Revista de Educación en salud. Editorial Ciencias Médicas.

- Salas Perea, R. S. (1999). *Educación en salud: Competencia y desempeño profesional*. La Habana: Editorial Ciencias Médica.
- Salmerón Pérez, H. (2008). *Bloque II. Instrumentos para el diagnóstico*. Temas 3, 4 y 5. (Material en formato Digital).
- Sánchez Collazo, A. y Sánchez Toledo, M. E. (2006). *La pedagogía Cubana: Sus raíces y logros*. La Habana: En Compendio de Pedagogía. Editorial Ciencias Médicas.
- Sangrá Morer, A. (2002). *Educación a distancia, educación presencial y usos de de la tecnología: una tríada para el progreso educativo*. México: Editorial Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, nº 15.
- Sarramona, J. (1975). *La enseñanza a distancia. Posibilidades y desarrollo actual*. Barcelona: Editorial CEAC.
- Server, P.M. (2005). *Programa Director dirigido al desarrollo de habilidades para resolver problemas profesionales utilizando la computación en el estudiantado de la carrera de Mecanización de la Producción Agropecuaria*. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Granada, España y Universidad de Ciego de Ávila, Cuba.
- Sepúlveda, L. (2002). *El concepto de competencias laborales en Educación. Notas para un ejercicio crítico*. UMBRAL 2000 #8 [en línea]. Disponible en <http://www.reduc.cl>. [Consulta: 3 de abril del 2006].
- Silvestre, M. y Zilberstein, J. (2000). *¿Cómo hacer más eficiente el aprendizaje?* México: Editorial CEIDE.
- S/N (1999) Sistema de Educación a distancia del Instituto Politécnico Nacional de México. [sitio en internet]. Disponible en: <http://www.decont.ipn.mx/distancia/SISTEMAEDU.htm>. [Consulta: 3 de enero de 2008.].
- S/N. *Plan de Estudios de Licenciatura en Estudios Socioculturales* (2006). [Documento Oficial]. Vice rectoría Docente. UNICA. (Material en formato Digital).

- S/N. *Plan de Estudios de Licenciatura en Derecho* (2006). [Documento Oficial]. Vice rectoría Docente. UNICA. (Material en formato Digital).
- Spencer, I. M. and Spencer J. M. (1993). *Competence and Work*. New York: Wiley & Sons.
- Tamayo, M. (2003). *La experiencia mexicana en el Desarrollo del Proyecto de Formación Profesional basada en Competencias Laborales. Programa de Cooperación Iberoamericana para el Diseño de la Formación Profesional*. Biblioteca Digital de la OEI [en línea]. Disponible en <http://www.oei.org.co/iberfop/tamayo/index.htm>. [Consulta: 11 de marzo del 2007].
- Tejada Fernández, J. (1999). *El formador ante las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación: Nuevos roles y competencias profesionales*. Santafé de Bogotá: Comunicación y Pedagogía, No. 158, 17-26.
- Tejada Fernández, J y Navío Gómez, A. (2006). *El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde su formación*. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681 – 5653). Grupo CIFO. Universidad Autónoma de Barcelona [en línea]. Disponible en: [www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfort/publ/papel/8/pdf/papel 8 - 3. pdf](http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfort/publ/papel/8/pdf/papel%208%20-%203.pdf). [Consulta: 8 de marzo /2007].
- Tejada Zabatela, A. (2004). *Definición y análisis de competencias cognitivas para los ECAES desde la formación del psicólogo*. (Documento preliminar). Universidad del Valle. Cali, Colombia.
- (2005). *Propuesta de estructura curricular universitaria basada en competencias para la formación de profesionales*. Universidad del Valle. Cali, Colombia.
- Torrado, M. C. (2000). *Educación para el desarrollo de las competencias: una propuesta para reflexionar*. En: D. Bogoya (Eds). *Competencias y Proyecto Pedagógico*. (s/p). Santafé de Bogotá, D. C: Unibiblos.
- Torres, I. P. (2001). *Didáctica de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación*. La Habana: Pedagogía 2001, Cuba.
- Torres Cuevas, E. (1981). *Historia de la Universidad de la Habana (Vol. I)*. La Habana: Editorial de las Ciencias Sociales, 365 Pág.

- Tunnermann, C. (1996) *La educación superior en el umbral del Siglo XXI*, Col. Respuestas. CRESALC/UNESCO, Caracas, Venezuela 1996.
- (1998). *La declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Una lectura desde América Latina y el Caribe*. XIII Asamblea General de la Unión de Universidades de América Latina UDUAL. UTEM, Chile.
- UNESCO (1991). *África: A survey of distance education 1991. En New papers on higher education: Studies and research, n1 4*. París: UNESCO.
- UNESCO (1998). *Aprendizaje abierto y a distancia. Perspectiva y consideraciones políticas*. Madrid: UNESCO-UNED.
- Universidad de Deusto (2004). *Proyecto "Tuning Educational Structures in Europe"*. Europa: OEI. [en línea]. Disponible en <http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/index.htm> [Consulta: 13 de febrero del 2006].
- Universidad Interamericana. Recinto Metropolitano. *Educación a Distancia*. División de Ciencias y Tecnología. [en línea]. Disponible en http://coqui.lce.org/cedu6320/cjimenez/menu_d~1.htm. [Consulta: 3 de marzo 2006]
- Universidad Virtual del Sistema Tecnológico de Monterrey. México. <http://www.ruv.itesm.mx/>. [Consulta: 23 de agosto de 2005.]
- Vargas, F. (2001). *Las reglas cambiantes de la competitividad global en el nuevo milenio. Las competencias en el nuevo paradigma de la globalización*. México: Revista Iberoamericana de Educación, 123, 99-111.
- Vargas, F. (2004). *Competencias clave y aprendizaje permanente*. CINTERFOR [en línea]. Disponible en <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/vargas/pdf/cap1.pdf>. [Consulta: 3 de junio del 2007].
- Vargas, F., Casanova, F., y Montanaro, L. (2001). *El enfoque de competencia laboral: manual de formación*. CINTERFOR/OIT [en línea]. Disponible en <http://www.cinterfor.org.uy/public/> [Consulta: 20 de octubre del 2008].
- Vecino Alegret, F. (1986). *Algunas tendencias en el desarrollo de la Educación Superior en Cuba*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 112 Pág.

- (1993). *Papel de la universidad en el desarrollo social y económico del país*. La Habana: Revista Cubana de Educación Superior. Vol. XIII. No. 3. 66.
- (2004). *Estrategia educativa y didáctica en la Educación Superior*. La Habana: Revista Pedagogía Universitaria. Vol. 9. No. 5.
- Steiner, J. R (1999). *Distance education: The foundations of effective practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Vossio, R. (2002). *Certificación y normalización de competencias. Orígenes, conceptos y prácticas*. Boletín CINTERFOR # 152 [en línea]. Disponible en <http://www.cinterfor.org.uy/public>. [Consulta: 5 de febrero del 2007].
- Wagner, L. (1977). *The economics of the Open University revisited*. New Jersey: Higher Education, 6, pp. 359-381.
- Wedemeyer, C. A. (1981). *Learning at the Back Door. Reflections on Non-Traditional Learning in the Lifespan*. Madison: The University of Wisconsin Press.
- Willis, B. (1993). *Distance education: A practical guide*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Educational Technology Publications.
- Zapata Ros, M. (2001). *Modelos Institucionales de Educación a Distancia*. Ciudad México: Editora RED: Revista de Educación a Distancia, N° 1.

ANEXOS

ANEXO 1: CUESTIONARIO 1 A ESTUDIANTES.

Encuesta

Nos encontramos realizando un trabajo investigativo sobre la determinación de las Competencias mas necesarias para lograr éxitos en la modalidad de estudios de la Educación a Distancia y necesitamos tus valoraciones al respecto. Gracias

CARRERA_____.

Del listado de Competencias que te presentamos, evalúe según su criterio de importancia o de necesidad para el éxito en la modalidad de estudios de la Educación a Distancia siguiendo la escala siguiente:

1- Nada 2- Poco 3- Bastante 4- Mucho.

No	Listado de competencias genéricas acordadas para América Latina	escala
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.	
7	Capacidad de comunicación en un segundo idioma.	
8	Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación	
9	Capacidad de investigación.	
10	Capacidad para formular y gestionar proyectos.	
11	Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.	
12	Compromiso ético.	
13	Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.	
14	Compromiso con la calidad.	
15	Capacidad crítica y autocrítica.	
16	Capacidad para actuar en nuevas situaciones.	
17	Capacidad creativa.	
18	Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.	
19	Capacidad para tomar decisiones.	
20	Capacidad de trabajo en equipo.	
21	Habilidades interpersonales.	
22	Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes.	
23	Compromiso con la preservación del medio ambiente.	
24	Compromiso con su medio socio-cultural.	
25	Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.	
26	Habilidad para trabajar en contextos internacionales.	
27	Habilidad para trabajar en forma autónoma.	

ANEXO 2 CUESTIONARIO 1 A DOCENTES.

Encuesta

Nos encontramos realizando un trabajo investigativo sobre la determinación de las Competencias mas necesarias para lograr éxitos en la modalidad de estudios de la Educación a Distancia y necesitamos tus valoraciones al respecto. Gracias

CARRERA_____.

Del listado de Competencias que te presentamos, evalúe según su criterio de importancia o de necesidad para el éxito en la modalidad de estudios de la Educación a Distancia siguiendo la escala siguiente:

1- Nada 2- Poco 3- Bastante 4- Mucho.

No	Listado de competencias genéricas acordadas para América Latina	escala
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.	
7	Capacidad de comunicación en un segundo idioma.	
8	Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación	
9	Capacidad de investigación.	
10	Capacidad para formular y gestionar proyectos.	
11	Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.	
12	Compromiso ético.	
13	Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.	
14	Compromiso con la calidad.	
15	Capacidad crítica y autocrítica.	
16	Capacidad para actuar en nuevas situaciones.	
17	Capacidad creativa.	
18	Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.	
19	Capacidad para tomar decisiones.	
20	Capacidad de trabajo en equipo.	
21	Habilidades interpersonales.	
22	Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes.	
23	Compromiso con la preservación del medio ambiente.	
24	Compromiso con su medio socio-cultural.	
25	Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.	
26	Habilidad para trabajar en contextos internacionales.	
27	Habilidad para trabajar en forma autónoma.	

ANEXO 3: CUESTIONARIO 1 A GRADUADOS.

Encuesta

Nos encontramos realizando un trabajo investigativo sobre la determinación de las Competencias mas necesarias para lograr éxitos en la modalidad de estudios de la Educación a Distancia y necesitamos tus valoraciones al respecto. Gracias

CARRERA_____.

Del listado de Competencias que te presentamos, evalúe según su criterio de importancia o de necesidad para el éxito en la modalidad de estudios de la Educación a Distancia siguiendo la escala siguiente:

1- Nada 2- Poco 3- Bastante 4- Mucho.

No	Listado de competencias genéricas acordadas para América Latina	escala
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.	
7	Capacidad de comunicación en un segundo idioma.	
8	Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación	
9	Capacidad de investigación.	
10	Capacidad para formular y gestionar proyectos.	
11	Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.	
12	Compromiso ético.	
13	Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.	
14	Compromiso con la calidad.	
15	Capacidad crítica y autocrítica.	
16	Capacidad para actuar en nuevas situaciones.	
17	Capacidad creativa.	
18	Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.	
19	Capacidad para tomar decisiones.	
20	Capacidad de trabajo en equipo.	
21	Habilidades interpersonales.	
22	Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes.	
23	Compromiso con la preservación del medio ambiente.	
24	Compromiso con su medio socio-cultural.	
25	Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.	
26	Habilidad para trabajar en contextos internacionales.	
27	Habilidad para trabajar en forma autónoma.	

ANEXO 4: Resultados de la realización de Competencias en estudiantes. n = 51

	1		2		3		4	
	No	%	No	%	No	%	No	%
1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.	10	19,6	35	68,2	3	5,88	3	5,88
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.	7	13,7	30	58,8	4	7,8	10	19,2
3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo.	-		3	5,88	8	15,6	40	78,4
4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión.	-		1	1,19	7	13,7	43	84,3
5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano.	25	49,1	18	35,2	8	15,8		
6. Capacidad de comunicación oral y escrita.	11	21,5	26	50,9	10	19,2	4	7,8
7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma.	25	49,1	16	31,3	10	19,2		
8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación	-		3	5,8	3	5,8	45	88,2
9. Capacidad de investigación.	12	23,5	25	49,1	8	15,6	6	11,7
10. Capacidad para formular y gestionar proyectos.	23	45,9	21	41,1	7	13,7		
11. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.	3	5,8	2	3,9	6	11,7	40	78,4
12. Compromiso ético.	20	39,2	22	43,1	7	13,7	2	3,9
13. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.	-		3	5,8	6	11,6	42	82,3
14. Compromiso con la calidad.	14	27,4	26	50,9	7	13,7	4	7,8
15. Capacidad crítica y autocrítica.	22	43,1	23	45,0	6	11,7	-	
16. Capacidad para actuar en nuevas situaciones.	17	33,3	26	50,9	4	7,8	4	7,8
17. Capacidad creativa.	17	33,3	23	45,0	5	9,8	6	11,7
18. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.	2	3,9	6	11,7	6	11,7	38	74,5
19. Capacidad para tomar decisiones.	6	11,7	32	62,7	10	19,6	3	5,88
20. Capacidad de trabajo en equipo.	11	21,5	20	39,2	10	19,6	10	19,6
21. Habilidades interpersonales.	18	35,2	29	56,8	4	7,8	-	
22. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes.	20	39,2	19	37,2	7	13,7	5	9,8
23. Compromiso con la preservación del medio ambiente.	25	49,0	20	39,2	6	11,7	-	

24. Compromiso con su medio socio-cultural.	23	45,0	24	47,0	3	5,88	2	3,9
25. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.	26	50,9	24	47,0	-		1	1,9
26. Habilidad para trabajar en contextos internacionales.	25	49,0	20	39,2	6	11,7	-	
27. Habilidad para trabajar en forma autónoma.	4		2		3		42	

ANEXO 5: Resultados de la realización de Competencias en Docentes. N = 20

	1		2		3		4	
	No	%	No	%	No	%	No	%
1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.	4	20	12	60	3	15	1	5
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.	3	15	10	50	4	20	3	15
3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo.	2	10	-	-	2	10	16	80
4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión.	-	-	-	-	3	15	17	85
5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano.	6	30	12	60	2	10	-	
6. Capacidad de comunicación oral y escrita.	4	20	12	60	2	10	10	10
7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma.	6	30	11	55	2	10	1	5
8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación	-	-	2	10	3	15	15	75
9. Capacidad de investigación.	3	15	11	55	3	15	3	15
10. Capacidad para formular y gestionar proyectos.	6	30	10	50	3	15	1	5
11. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.	-	-	2	10	1	5	17	85
12. Compromiso ético.	7	35	12	60	1	5	-	-
13. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.	1	5	3	15	2	10	14	70
14. Compromiso con la calidad.	6	30	8	40	4	20	2	10
15. Capacidad crítica y autocrítica.	6	30	10	50	2	10	2	10
16. Capacidad para actuar en nuevas situaciones.	4	20	13	65	1	5	2	10
17. Capacidad creativa.	4	20	10	50	3	15	3	15
18. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.	2	10	1	5	2	10	15	75
19. Capacidad para tomar decisiones.	5	25	10	50	3	15	2	10
20. Capacidad de trabajo en equipo.	4	20	11	55	3	15	2	10
21. Habilidades interpersonales.	5	25	11	55	1	5	3	15

22. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes.	4	20	8	40	4	20	2	10
23. Compromiso con la preservación del medio ambiente.	8	40	7	35	2	10	3	15
24. Compromiso con su medio socio-cultural.	8	40	6	30	2	10	4	20
25. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.	6	30	12	60	1	5	1	5
26. Habilidad para trabajar en contextos internacionales.	6	30	11	55	2	10	1	5
27. Habilidad para trabajar en forma autónoma.	-	-	2	10	2	10	16	80

ANEXO 6. Resultados de la realización de Competencias en Graduados. N = 72

	1		2		3		4	
	No	%	No	%	No	%	No	%
1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.	25	34,7	34	33,3	12	16,6	11	15,2
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.	23	31,9	32	44,4	16	22,2	1	1,3
3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo.	5	6,9	2	2,7	5	6,9	60	83,3
4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión.	7	9,4	5	6,9	15	20,8	45	62,5
5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano.	30	41,6	26	36,1	12	16,6	4	5,5
6. Capacidad de comunicación oral y escrita.	21	29,1	16	22,2	15	20,8	20	27,7
7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma.	46	63,3	17	23,6	9	12,5	-	
8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación	1	6,3	6	8,3	3	4,1	62	86,1
9. Capacidad de investigación.	30	41,6	21	29,1	19	26,3	2	2,7
10. Capacidad para formular y gestionar proyectos.	23	31,9	40	55,5	5	6,9	4	5,5
11. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.	2	2,7	11	15,2	8	11,6	51	70,8
12. Compromiso ético.	44	61,1	18	25	7	9,7	3	4,1
13. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.	3	4,1	6	8,3	5	6,9	58	80,5
14. Compromiso con la calidad.	24	33,3	28	38,8	9	12,5	11	15,2
15. Capacidad crítica y autocrítica.	20	27,7	26	36,1	13	18	13	18
16. Capacidad para actuar en nuevas situaciones.	17	23,6	24	33,3	13	18	18	25
17. Capacidad creativa.	20	27,7	18	25	28	38,8	6	8,3
18. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.	5	6,9	2	2,7	10	13,8	55	76,3
19. Capacidad para tomar decisiones.	17	23,6	16	22,2	15	20,8	24	33,3
20. Capacidad de trabajo en equipo.	14	19,4	21	29,1	31	43	6	8,3

21. Habilidades interpersonales.	29	40,2	33	44,4	10	13,8	1	1,3
22. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes.	22	30,5	18	25	16	22,2	16	22,2
23. Compromiso con la preservación del medio ambiente.	50	69,4	11	15,2	2	2,7	9	12,5
24. Compromiso con su medio socio-cultural.	52	72,2	11	15,2	3	4,1	6	8,3
25. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.	48	66,6	10	13,8	7	9,7	7	9,7
26. Habilidad para trabajar en contextos internacionales.	41	56,9	21	29,1	10	13,8	-	
27. Habilidad para trabajar en forma autónoma.	6	8,3	7	9,7	5	6,9	54	75

ANEXO 7:

SEGUNDO CUESTIONARIO A ESTUDIANTES

Nos encontramos realizando un trabajo investigativo sobre la determinación de las Competencias mas necesarias para lograr éxitos en la modalidad de estudios de la Educación a Distancia y necesitamos tus valoraciones al respecto. Gracias

CARRERA _____.

Del listado de Competencias que te presentamos, evalúe según su criterio de REALIZACIÓN, como ud considera que posee desarrollada esa competencia, hágalo siguiendo la escala siguiente:

1- Nada 2- Poco 3- Bastante 4- Mucho.

No	Listado de competencias genéricas mas señaladas	escala
1	Capacidad para organizar y planificar el tiempo.	
2	Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión.	
3	Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación	
4	Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.	
5	Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.	
6	Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.	
7	Habilidad para trabajar en forma autónoma.	

Resultados de la realización de Competencias en estudiante

	1		2		3		4	
	No	%	No	%	No	%	No	%
Capacidad para organizar y planificar el Tiempo.	8	15,6	26	50,9	17	33,3		
Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión.			20	39,2	31	60,7		
Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación	7	13,7	13	25,4	17	33,3	4	7,8
Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.	2	3,9	35	68,6	14	27,4		
Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.	2	3,9	32	62,7	17	33,3		
Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.	8	15,6	30	58,8	13	25,4		
Habilidad para trabajar en forma autónoma.	1	1,9	36	70,5	12	23,5		

ANEXO 8:

SEGUNDO CUESTIONARIO A GRADUADOS.

Nos encontramos realizando un trabajo investigativo sobre la determinación de las Competencias mas necesarias para lograr éxitos en la modalidad de estudios de la Educación a Distancia y necesitamos tus valoraciones al respecto.

Gracias

CARRERA _____.

Del listado de Competencias que te presentamos, evalúe según su criterio de REALIZACIÓN, como ud considera que le fue necesario desarrollarla para lograr el éxito, hágalo siguiendo la escala siguiente:

1- Nada 2- Poco 3- Bastante 4- Mucho.

No	Listado de competencias genéricas mas señaladas	escala
1	Capacidad para organizar y planificar el tiempo.	
2	Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión.	
3	Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación	
4	Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.	
5	Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.	
6	Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.	
7	Habilidad para trabajar en forma autónoma.	

Resultados de la realización de Competencias en Graduados.

	1		2		3		4	
	No	%	No	%	No	%	No	%
Capacidad para organizar y planificar el Tiempo.			32	44,4	30	41,6	10	13,8
Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión.			15	20,8	37	51,3	20	27,6
Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación			11	15,2	44	61,1	17	23,6
Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.	3	4,1	23	31,9	33	45,8	13	18,1
Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.			18	25	54	75		
Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.	6	8,3	38	52,7	11	15,2	17	23,6
Habilidad para trabajar en forma autónoma.	5	6,9	34	47,2	18	25	15	20,8

ANEXO 9:**SEGUNDO CUESTIONARIO A DOCENTES**

Nos encontramos realizando un trabajo investigativo sobre la determinación de las Competencias mas necesarias para lograr éxitos en la modalidad de estudios de la Educación a Distancia y necesitamos tus valoraciones al respecto. Gracias

CARRERA _____.

Del listado de Competencias que te presentamos, evalúe según su criterio de REALIZACIÓN, como ud considera que las tienen desarrollada sus estudiantes de la modalidad de la Educación a Distancia, hágalo siguiendo la escala siguiente:

1- Nada 2- Poco 3- Bastante 4- Mucho.

No	Listado de competencias genéricas mas señaladas	escala
1	Capacidad para organizar y planificar el tiempo.	
2	Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión.	
3	Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación	
4	Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.	
5	Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.	
6	Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.	
7	Habilidad para trabajar en forma autónoma.	

Resultados de la realización de Competencias según el criterio de los Profesores

	1		2		3		4	
	No	%	No	%	No	%	No	%
Capacidad para organizar y planificar el Tiempo.	3	15	14	70	3	15		
Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión.			11	55	9	45		
Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación	2	10	7	35	11	55		
Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.	3	15	10	50	7	35		
Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.	3	15	14	70	3	15		
Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.	4	20	14	70	2	10		
Habilidad para trabajar en forma autónoma.	2	10	10	50	8	40		

ANEXO 10:

Fiabilidad del cuestionario 2 a estudiantes, graduados y docentes.

Análisis de fiabilidad

***** Method 1 (space saver) will be used for this analysis

Estudiantes

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)

Reliability Coefficients

N of Cases = 51,0 N of Items = 7

Alpha = ,8300

***** Method 1 (space saver) will be used for this analysis

Graduados

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)

Reliability Coefficients

N of Cases = 72,0 N of Items = 7

Alpha = ,9342

***** Method 1 (space saver) will be used for this analysis

Docentes.

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)

Reliability Coefficients

N of Cases = 20,0 N of Items = 7

Alpha = 0,9342

ANEXO 11:

ENCUESTA A LOS DOCENTES.

Nos encontramos realizando un trabajo investigativo sobre la identificación de las Competencias claves para el éxito en los estudios de la Educación a Distancia, es por eso que solicitamos su colaboración brindando la información más fidedigna al respecto. Agradecemos su valiosa colaboración.

1 Labor que desempeña

.....__ Profesor

__ Tutor

__ De Dirección

2 Experiencia profesional ____

3 Experiencia docente ____

4 ¿Cómo evalúas tus conocimientos sobre las características de la Modalidad de Estudio de la Educación a Distancia?

1- Nada ____ 2- Poco ____ 3- Bastante ____ 4- Mucho. ____

¿Qué conoce?

5- ¿Cómo evalúas la preparación de los estudiantes para enfrentarse a los estudios en la Educación a Distancia?

1- Nada ____ 2- Poco ____ 3- Bastante ____ 4- Mucho. ____

6- ¿Cómo usted valora la preparación en las siguientes actividades para la gestión del conocimiento por los estudiantes?

1- Nada ____ 2- Poco ____ Bastante ____ Mucho. ____

Clase Encuentro.

Consultas.

Trabajo con las Guías de Estudio

Utilización de la Bibliografía

Estudio Individual.

Utilización de las TIC

7- ¿Cómo usted clasifica los estilos de aprendizajes predominantes en los estudiantes de la Educación a Distancia?

Superficial ____ Profundo ____ Estratégico ____

¿Por qué?

8-¿Considera que la Guías de Estudios contribuyen a la formación de competencias en los estudiantes?

1- Nada ____ 2- Poco ____ 3- Bastante ____ 4- Mucho. ____

¿Por qué la evalúa así?

9- ¿Son tus estudiantes capaces de trabajar de forma autónoma para realizar las diferentes actividades de aprendizaje necesarias?

1- Nada ____ 2- Poco ____ 3- Bastante ____ 4- Mucho. ____

10- ¿Considera que los estudiantes de años terminales han logrado adquirir las Competencias necesarias para asumir su compromiso laboral en su área de acción?

12- ¿Cómo usted valora siguiendo la escala siguiente, que los estudiantes que culminan sus estudios con éxito, poseen las siguientes habilidades o capacidades?

Habilidades o Capacidades	NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NO SE
Para la expresión oral y escrita					
Para resolver problemas profesionales					
Para actualizarse con nuevos conocimientos					
Para trabajar de forma autónoma					
Para utilizar las TIC					
Para planificar y organizar su tiempo					

ANEXO 12:

GUÍA DE ENTREVISTA A DOCENTES Y DIRECTIVOS

Guía para la realización de la entrevista semiestructurada a los directivos de la UNICA relacionados con la Educación a Distancia.

Objetivos: Propiciar un intercambio con los directivos relacionados con la Educación a Distancia y su opinión sobre la formación de competencias en los estudiantes.

Aspectos a entrevistar:

- 1 Valoración de los resultados docentes que se obtienen en la educación a Distancia.
- 2 Guías de Estudio. Disponibilidad y calidad.
- 3 Valoración del desarrollo de las Competencias de los estudiantes en esta modalidad de estudio para su éxito. .
- 4 Trabajo metodológico desarrollado. Aspectos positivos y limitaciones.
- 5 Consideraciones acerca de la proyección del trabajo metodológico para los próximos cursos académicos.
- 6 Valoraciones sobre el aporte del trabajo metodológico a la formación de competencias profesionales en los estudiantes.

ANEXO 13:

GUÍA DE OBSERVACIONES.

UNIDAD DE OBSERVACION: Actividad del profesor, de los estudiantes y la utilización de los medios técnicos.

Actividad observada

Clase Encuentro Tutorías Examen Final o Estatal.

Aspectos a observar

1.-Dominio de la metodología de la Actividad que se realiza por los Docentes:

- Adecuado
- Aceptable
- Inadecuado

2.-Preparación de los estudiantes para la actividad que se realiza.

- Adecuado ARGUMENTE:
- Aceptable
- Inadecuado

3.-Uso de los Medios Técnicos necesarios para el desarrollo de la actividad.

- Adecuada ARGUMENTE:
- Aceptable
- Inadecuada

4.- Apreciación de la capacidad del estudiante para Organizar y utilizar el tiempo.

- Adecuado ARGUMENTE:
- Aceptable
- Inadecuado

5.- Apreciación del conocimiento de los estudiantes de la temática objeto de estudio.

- Adecuado ARGUMENTE:

Aceptable
 Inadecuado

6.- Durante el desarrollo de la actividad el estudiante demostró poseer habilidades para obtener conocimiento con el uso de las TIC o de otras fuentes.

Adecuado ARGUMENTE:
 Aceptable
 Inadecuado

7.- Apreciación de la capacidad del estudiante aprender y actualizarse sobre la temática que corresponde.

Adecuado ARGUMENTE:
 Aceptable
 Inadecuado

8.- La demostración por los estudiantes de las posibilidades para identificar y resolver las situaciones problémicas, fue.

Adecuado ARGUMENTE:
 Aceptable
 Inadecuado

9.- Apreciación de la capacidad del estudiante para trabajar de forma autónoma.

Adecuado ARGUMENTE:
 Aceptable
 Inadecuado

ANEXO 14: GUÍA PARA EL ANÁLISIS DE DOCUMENTOS OFICIALES.

Objetivo: Analizar como es concebido en los Documentos Oficiales las informaciones y directrices sobre la modalidad de estudio de la Educación a Distancias y como es recogido en diferentes documentos los resultados evaluativos de los estudiantes.

UNIDADES DE ANÁLISIS:

1. Objetivos y normativas relacionadas con la formación en esta modalidad de estudio.
2. Cumplimiento de esos objetivos y normativas.
3. Resultados evaluativos obtenidos.
4. Calidad y resultado en algunos de los instrumentos evaluativos aplicados y realizados por los estudiantes.
5. Pertinencia y suficiencia de las Guías y algunos materiales de estudios elaborados para facilitar la auto preparación del estudiantado.

ANEXO 15:

Criterio de Expertos.

ENCUESTA INICIAL.

NOMBRE y APELLIDOS: _____

INSTITUCIÓN: _____

PREGUNTAS.

1.- En la siguiente tabla marque con una X, en una escala creciente del 1 al 10, el valor que se corresponde con el grado de conocimiento o información que tienen sobre el tema de la Formación de Competencias en el Proceso Docente Educativo en los estudios no presénciales.

Experto	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1										

2.- En la siguiente tabla marque una X el nivel que considera que ha alcanzado según las fuentes de argumentación sobre el tema de la Formación de Competencias en el Proceso Docente Educativo expuesto.

Fuentes de argumentación o fundamentación.	Alto	Medio	Bajo
Análisis teóricos realizados por usted.			
Su experiencia obtenida.			
Trabajos de autores nacionales.			
Trabajos de autores extranjeros.			
Su conocimiento del estado del problema en el mundo.			
Su intuición.			

**ANEXO 16:
RESULTADOS DE EVALUACION DE LA COMPETENCIA EN LOS EXPERTOS
INICIALES**

Encuestado	Kc	Ka	K
1	0.8	0.4	0.6
2	0.9	0.9	0.9
3	0.6	0.8	0.7
4	0.6	0.4	0.5 *
5	0.6	0.6	0.6
6	0.5	0.5	0.5 *
7	0.6	0.6	0.6
8	0.5	0.7	0.6
9	0.4	0.6	0.5 *
10	0.7	0.9	0.8
11	0.7	0.7	0.7
12	0.6	0.6	0.6
13	0.4	0.6	0.5 *
14	0.7	0.9	0.8
15	0.8	0.6	0.7

Resultado de la encuesta a expertos.

* Significa que estos coeficientes no alcanzan el índice requerido por el investigador que es mayor o igual a 0.6

ANEXO 17:
CRITERIO DE EXPERTO.
ENCUESTA 2.

NOMBRE Y APELLIDOS: _____

INSTITUTION: _____

OCUPACION: _____

PAIS: _____

Durante mi desempeño profesional, como profesor en la educación Superior Cubana en la Universidad de Ciego de Ávila, he cumplido diferentes funciones relacionadas con el proceso de enseñanza – aprendizaje, y en especial en lo referente a los cursos a distancias que es la modalidad de estudio más masiva, compleja y menos estudiada; por tales razones, me he propuesto la tarea de investigación relaciona con estos cursos para contribuir a su perfeccionamiento, con una visión tendiente al desarrollo de las Competencias claves en los estudiantes para que puedan enfrentar un proceso docente desde los puntos de vista más independientes, creativos y desarrollador. Para este trabajo necesito consultar su opinión, como expertos en la temática, para aplicar un instrumento donde se valore las Competencias claves y una serie de indicadores que someto a su consideración.

A continuación aparece una tabla con las competencias, sus indicadores e ítems que considero necesarios para medir este aspecto y que deben responder según la escala que aparece.

Les agradezco el tiempo dedicado a este cuestionario el cual puede ser enriquecido con sus opiniones.

Gracias.

Debes medir según el criterio de importancia, atendiendo a la escala siguiente:

NÚMERO	EQUIVALENCIA CUALITATIVA
1	Nada
2	Poco
3	Bastante
4	Totalmente

Cuestionario 3: Cuestionario para determinar por indicadores su dominio por los estudiantes.

DIMENSION 1: PROCESO DE APRENDIZAJE.

Relación de ítems del 1.1: Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión.

Área:1.1 Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión	ESCALA
1a Se siente seguro de los conocimientos adquiridos en las Asignaturas que cursa	
1b. He desarrollado habilidades y competencias necesarias en mi profesión.	
1c Soluciono problemas profesionales con facilidad	
.2 a Logra obtener buenos resultados docentes.	
1b Poseo información profunda acerca de un área del saber de mi carrera.	
3a Generalizo con facilidad lo aprendido a otras situaciones	
4a Relaciono los nuevos conocimientos con los viejos.	
4b Logro integrar los nuevos conocimientos en la base de conocimientos que poseo	
5c Empleo habilidades y conocimientos aprendidos en años anteriores	
5a Logra transferir conocimientos de una situación a otra	

Relación de ítems del 1. 2 Capacidad para aprender a actualizarse permanentemente

Área 2.: Capacidad para aprender a actualizarse permanentemente	ESCALA
1a He identificado conscientemente las fortalezas y debilidades de mi base de conocimientos	
1b Procuro obtener retroalimentación acerca de la calidad de mi aprendizaje.	
2a He desarrollado habilidades para la buscar, construir y utilizar el conocimiento eficientemente.	
2b Soy consciente de mi responsabilidad en el proceso de gestión, construcción y utilización del conocimiento	

2c Deseo y necesito aprender a aprender	
2d Busco conocimientos adicionales, más allá de los que se imparten en clases	
2e Soy protagonista en la búsqueda, selección, construcción y utilización de conocimientos relacionados con mi formación profesional.	
3a Le encuentro sentido a las acciones de búsqueda, construcción y utilización del conocimiento que realizo	
3b Me motiva saber que siempre puedo descubrir nuevos conocimientos	
3c Suele adquirir conocimientos sobre su trabajo a través del estudio y en su experiencia diaria con facilidad.	
4ª Soy capaz de autoevaluar y corregir mis acciones si fuera necesario	
4b Mi desempeño evidencia equilibrio entre lo que pienso – siento (reflexivo valorativo) y lo que hago (conductual) como profesional en formación.	

Relación de ítems del 1. 3 Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas

Área:3. Capacidad para aprender a actualizarse permanentemente	ESCALA
1a Logro identificar problemas relacionados con mi aprendizaje o profesión	
2a Procuo determinar y comprender las regularidades presentes en los problemas que enfrento	
2b Divido la solución de un problema de mi aprendizaje en metas a corto y largo plazo que me lleva a una realización exitosa.	
2c Ante cualquier situación problémica de mi especialidad evalúo la distancia entre el estado actual y el deseado con vistas a su solución.	
3a Para solucionar problemas procuro establecer un plan de acción flexible.	
3b Encuentro varias formas de solución para un problema o tarea	
3c Valorar semejanzas y diferencias entre situaciones problémicas me ayuda a solucionar problemas	
3d Tengo referentes o modelos que me ayudan a orientarme en la solución de problemas	
4a Realizo aportes originales en la solución de problemas	
4b Si ninguna de las alternativas existentes me satisface completamente, elaboro una.	
4c Logro modificar el rumbo de mis acciones si la solución así lo requiere.	
4d Soy capaz de generar nuevos conocimientos.	

Relación de ítems del 1. 4 Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas

Área:4. Habilidad para buscar, procesar y analizar información de fuentes diferentes.	ESCALA

1a He desarrollado habilidades para la buscar, construir y utilizar el conocimiento eficientemente	
1b Tiene preparación para la búsqueda y análisis de información a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación	
2a Tiene capacidad para organizar la información que adquiere	
2b Puede establecer niveles de prioridad en la resolución de una tarea.	
3a Interpreta correctamente información que obtiene	
3b Logro separar lo esencial de lo secundario en cualquier contenido de aprendizaje	
3c Puede separar un contenido en sus partes esenciales	
4a Puede determinar lo esencial de un contenido	
4b En mi estudio elaboro resúmenes y cuadros sinópticos	
4c Al leer un documento tiene en cuenta sólo los datos importantes para llegar a conclusiones.	
5a Actualizo y reestructuro mi base de conocimientos	
5b Logro integrar los nuevos conocimientos en la base de conocimientos que poseo.	
5c Soluciono nuevos problemas con la aplicación de conocimientos que poseo.	
5d Generalizo con facilidad lo aprendido a otras situaciones	

Dimensión 2: Contexto tecnológico e internacional

Relación de ítems del 2.1. Habilidad en el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones

Área:2.1 . Habilidad en el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones	ESCALA
1a Tiene conocimientos básicos de informática	
1b Puedo explicarme diversas cuestiones de la Informática	
2a Sabe trabajar con una base de datos.	
2b Puedo participar en debates, eventos y discusiones científicas sobre temas informáticos	
2c Tiene los recursos materiales necesarios para el dominio y aplicación de las habilidades fundamentales de la informática	
3a Tiene conocimientos que le permitan estructurar plataformas de trabajo y desarrollo de contenidos virtuales.	
3b Utiliza software para el desarrollo de su asignatura	

Dimensión 3: Habilidades interpersonales:

T Relación de ítems del 3.1: Capacidad para organizar y planificar el tiempo.

Área: 3.1.Capacidad para organizar y planificar el tiempo.	ESCALA
1a Planifico y organizo la solución de mis tareas de aprendizaje	
2a Puedo realizar la jerarquización de las actividades de aprendizaje a desarrollar	
2b Delimito lo esencial de lo esencia	

3a Estudio con un orden lógico de los contenidos	
3b Realizo las actividades de aprendizaje primero las menos complejas y después las otras	
4a Adapta la planificación de su proceso docente de acuerdo a las diversas situaciones que se presentan en la práctica diaria.	
4c Cumpló lo planificado aun sin estar motivado	

Relación de ítems del 3.2: Habilidad para trabajar de forma autónoma

Área: 3.2 : Habilidad para trabajar de forma autónoma	ESCALA
1a Trabajo independientemente sin requerir la orientación constante de otro.	
1b Elijo y utilizo libremente las vías y medios necesarios para el desarrollo de tareas de aprendizaje	
1c Procuero plantearme los objetivos de aprendizaje de forma consciente	
2a Resuelvo las tareas con eficiencia.	
3a Ofrece alternativas para tomar decisiones ante determinadas situaciones	
3b Procuero personalizar los datos, informaciones y conocimientos con los que interactúo.	
3c Puedo adaptarme a diferentes escenarios de estudio y de trabajo.	
4a Realizo controles sistemáticos de los logros y limitaciones de mi proceso de aprendizaje.	
4b Mi desempeño es cada vez más cercano a lo que de mi espera la sociedad	

Anexo 18:

Análisis de fiabilidad (Cuestionario con los indicadores e ítems).

***** Method 1 (space saver) will be used for this analysis *****

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Reliability Coefficients

N of Cases = 11,0 N of Items = 75

Alpha = , 6043

ANEXO 19:

Validación de contenido de las Guías del las Entrevistas, de la Observación y para el Análisis de Documentos por Criterios de Expertos.

Profesores:

Como ud accedió y fue seleccionado, por su competencia en esta temática como experto(a) para analizar y validar diferentes procedimientos de esta investigación; ahora necesitamos continuar evaluando su criterio sobre otros instrumentos investigativos ya elaborados y probados en otras investigaciones presentadas con éxitos. En este sentido lo que pretendemos que ud nos evalúe son las Guías del las Entrevistas, de la Observación y para el Análisis de Documentos.

- 1 **COHERENCIA:** Expresa la cantidad de relación entre cada necesidad, tal y como está descrita y la categoría y dimensión en la que está inserta.
- 2 **REPRESENTATIVIDAD:** Indica la medida en que la competencia tal y como está descrita, es la mejor de todas las posibles en el contexto donde ha de ejercerse.
- 3 **CALIDAD TÉCNICA:** Es el grado en que, en el lenguaje utilizado en la expresión de la competencia, no existen sesgos gramaticales que puedan inducir a error o confusión en la opinión sobre la misma.

Para ello se le presentan un ejemplares de cada uno de estos instrumentos para que realice por separado la valoración consiguiente a los tres

Su valoración, junto a la de otros expertos, nos permitirá calcular la congruencia entre las valoraciones interjueces para aceptar aquellas que obtengan un índice de concordancia superior al 75 % en las calificaciones de Bastante y Mucho.

Anticipadamente le agradecemos su atención.

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO 20: CURSO DE POSGRADO.

UNIVERSIDAD DE CIEGO DE AVILA

CURSO DE POSTGRADO.

PROGRAMA ANALÍTICO

CARRERA: De Perfil Humanísticos.

TIPO DE CURSO: Curso de Actualización.

NOMBRE DEL CURSO: Proceso de Enseñanza - Aprendizaje desarrollador en la Educación a Distancia.

Dirigido a: Tutores y Docentes de esta Modalidad de Estudio

TOTAL DE HORAS: 40 horas.

Objetivo General:

Abordar los problemas de la formación de competencias en los cursos no presenciales de la Educación Superior con un enfoque científico y pedagógico dirigido a incrementar gestión y el desempeño del claustro de profesores en sus diferentes áreas de actuación.

Temas	No. de horas lectivas	No. de horas de trabajo independiente
El Proceso de Enseñanza – Aprendizaje en la educación a Distancia	10	12
Las Competencias en el Proceso de Enseñanza – Aprendizaje desarrollador en la Educación a Distancia	12	12
El trabajo independiente y las Guías de estudio en la educación a distancia.	8	16
Las Tecnologías de la Información y la Evaluación sus contribuciones a un proceso desarrollador en los estudios a distancias	10	20

-Total de horas Presenciales: 40

-Total de horas de Trabajo independiente: 60

Objetivos específicos del Curso:

- 1 Estimular la reflexión crítica en torno al papel de los actores del proceso de Enseñanza – Aprendizaje, con énfasis en el tutor en esta modalidad de estudio.
- 2 Incentivar la responsabilidad de los Docentes y Tutores en el proceso de gestión, construcción y utilización del conocimiento de estos estudiantes.
- 3 Profundizar en el estudio de la Formación por Competencias y necesidad de aprender a aprender en esta modalidad de estudio.
- 4 Demostrar la necesidad del Trabajo Independiente, de las Tecnologías de la Información y de las Guías de Estudio en esta enseñanza..
- 5 Facilitar la comprensión por parte de los docentes de la necesidad de elaborar instrumentos evaluativos productivos y desarrolladores.

Objetivos y contenidos por Temas:

Tema 1: El Proceso de Enseñanza – Aprendizaje en la educación a Distancia

Objetivos:

- Caracterizar en que consiste el Proceso de Enseñanza – Aprendizaje desarrollador en la educación a Distancia
- Fundamentar la importancia del Tutor en la atención personalizada al estudiante de esta modalidad de estudio

Contenido:

- 1 El papel del estudiante en el proceso de gestión, construcción y utilización del conocimiento con una concepción desarrolladora en esta modalidad de estudio.
- 2 El docente en la organización, planificación, ejecución y control del proceso de enseñanza-aprendizaje (objetivos, contenidos, métodos, evaluación) en la Educación a Distancia.
- 3 El Tutor y el proceso formativo. Incidencia en el desarrollo cognoscitivo y para el desarrollo profesional y personal del estudiante en este nuevo contexto.

Cantidad de horas: 10 horas.

Evaluación: Seminario, Taller y Preguntas de Control.

Tema 2: Las Competencias en el Proceso de Enseñanza – Aprendizaje desarrollador en la Educación a Distancia.

Objetivos:

- 1 Caracterizar la Formación por Competencias y sus tendencias actuales.
- 2 Argumentar la importancia de la Formación por Competencias para un proceso de enseñanza – aprendizaje desarrollador.
- 3 Identificar las competencias claves para el éxito en estos estudios.
- 4 Argumentar sobre la actuación de los profesores y los estudiantes para fortalecer estas competencias claves con un carácter desarrollador.

Contenido:

- 4 ¿Qué son las Competencias? Su desarrollo histórico y actual.
- 5 Importancia de la Formación por Competencia, Ventajas y desventajas.
- 6 Competencias claves para los estudios a Distancias con un carácter desarrollador.
- 7 Contribución del docente y de los estudiantes en la formación de estas competencias claves.

Cantidad de horas: 12 horas.

Evaluación: Debates y Preguntas de Control.

Tema 3: El trabajo independiente y las Guías de estudio en la educación a distancia.

- 5 Fundamentar la necesidad del Trabajo Independiente en la formación del profesional en esta modalidad de estudios.
- 6 Planificación, organización, ejecución y control del trabajo independiente.
- 7 Valorar las potencialidades y limitaciones de las Guías de Estudios como elemento mediador entre los docentes y los estudiantes para un aprendizaje desarrollador.

Contenido:

- 1 El Trabajo Independiente .Su planificación, orientación, ejecución y control.
- 2 La consulta como soporte del trabajo independiente. Su planificación y desarrollo.
- 3 Importancia de las Guías de estudios, su confección, orientación y uso en la gestión, construcción y utilización del conocimiento con carácter desarrollador.

Cantidad de horas: 8 horas.

Evaluación: - Trabajos extractases.

- Participación en ejercicio grupal evaluativo.

Tema 4: Las Tecnologías de la Información y la Evaluación sus contribuciones a un proceso desarrollador en los estudios a distancias.

8 Caracterizar las Tecnologías de la Información y su papel en la gestión, construcción y utilización del conocimiento.

9 Analizar la importancia de la evaluación y sus instrumentos evaluativos para lograr la independencia cognoscitiva en los estudiantes de esta modalidad con una concepción desarrolladora.

Contenido:

4 Importancia de las Tecnologías de la información y su uso en la gestión, construcción y utilización del conocimiento con carácter desarrollador.

5 .La evaluación como herramienta. ¿Qué es la evaluación? ¿En qué condiciones se realiza?

6 Características de la evaluación en la Educación a distancia. Importancia de la auto-evaluación y la co-evaluación en el aprendizaje desarrollador.

Cantidad de horas: 10 horas.

Evaluación: - Trabajos extractases.

Participación en ejercicio grupal evaluativo

Evaluación Final: (Como ejercicio evaluativo final integrará dos momentos):

Primero: Cada docente deberá elaborar una propuesta metodológica para desarrollar dos competencias de las estudiadas como claves y diseñará un instrumento evaluativo para evaluarlas de acuerdo a la propuesta presentada.

Segundo: Después en discusión grupal, cada docente expondrá su trabajo elaborado y del debate, la auto evaluación y la co – evaluación, se decidirá su evaluación final del curso.

BIBLIOGRAFÍA:

- 1 Carpeta con materiales de estudios elaborados sobre las temáticas propuestas preparados por el autor.
- 2 Propuesta Metodológica para el desarrollo de las competencias identificadas como claves para los estudios en la educación a distancia en las Carreras de Derecho y Estudios Socioculturales de la UNICA

Elaborado por: MSc. Armenio Pérez López.

Aprobado por: Dr. Luís P. Carmenates Fuentes. Decano Facultad de Ciencias Sociales y Humanística.

ANEXO 21:

Cuestionario 3 para evaluar dominio de los ítems en los estudiantes.

Estimado estudiante:

Seguidamente se te presentan un conjunto de ítems (preguntas) para que ud. se autoevalúe, según su criterio del dominio del mismo.

De su sinceridad y objetividad en sus respuestas dependerá en gran medida el éxito de este trabajo.

Gracias.

Usa la siguiente escala.

1. Nada
2. Poco
3. Bastante
4. Mucho

CONTENIDOS	ESCALA
1a Se siente seguro de los conocimientos adquiridos en las Asignaturas que cursa	
1b Ha desarrollado habilidades y competencias necesarias en mi profesión.	
1c Soluciona problemas profesionales con facilidad	
2a Logra obtener buenos resultados docentes.	
1b Posee información profunda acerca de un área del saber de mi carrera.	
3a Generaliza con facilidad lo aprendido a otras situaciones	
4a Relaciona los nuevos conocimientos con los viejos.	
4b Logra integrar los nuevos conocimientos en la base de conocimientos que posee	
5c Emplea habilidades y conocimientos aprendidos en años anteriores	
5a Logra transferir conocimientos de una situación a otra	
1a Identifica conscientemente las fortalezas y debilidades de mi base de conocimientos	
1b Procura obtener retroalimentación acerca de la calidad de mi aprendizaje.	
2a Ha desarrollado habilidades para la buscar, construir y utilizar el conocimiento eficientemente.	
2b Es consciente de su responsabilidad en el proceso de gestión, construcción y utilización del conocimiento	
2c Desea y necesita aprender a aprender	
2d Busca conocimientos adicionales, más allá de los que se imparten en clases	
2e Es protagonista en la búsqueda, selección, construcción y utilización de conocimientos relacionados con su formación profesional.	
3a Encuentra sentido a las acciones de búsqueda, construcción y utilización del conocimiento que realiza	
3b Le motiva saber que siempre puedo descubrir nuevos conocimientos	
3c Suele adquirir conocimientos sobre su trabajo a través del estudio y en su experiencia diaria con facilidad.	
4a Es capaz de autoevaluar y corregir mis acciones si fuera necesario	
4b En su desempeño evidencia equilibrio entre lo que pienso – siento (reflexivo)	

valorativo) y lo que hace (conductual) como profesional en formación.	
1a Logra identificar problemas relacionados con su aprendizaje o profesión	
2a Procura determinar y comprender las regularidades presentes en los problemas que enfrente	
2b Divide la solución de un problema de su aprendizaje en metas a corto y largo plazo que lo llevan a una realización exitosa.	
2c Ante cualquier situación problémica de su especialidad evalúa la distancia entre el estado actual y el deseado con vistas a su solución.	
3a Para solucionar problemas procura establecer un plan de acción flexible.	
3b Encuentra varias formas de solución para un problema o tarea	
3c Valorar semejanzas y diferencias entre situaciones problémicas me ayuda a solucionar problemas	
3d Tiene referentes o modelos que lo ayudan a orientarse en la solución de problemas	
4a Realiza aportes originales en la solución de problemas	
4b Si ninguna de las alternativas existentes lo satisface completamente, elaboro una.	
4c Logras modificar el rumbo de sus acciones si la solución así lo requiere.	
4d Es capaz de generar nuevos conocimientos.	
1a Ha desarrollado habilidades para la buscar, construir y utilizar el conocimiento eficientemente	
1b Tiene preparación para la búsqueda y análisis de información a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación	
2a Tiene capacidad para organizar la información que adquiere	
2b Puede establecer niveles de prioridad en la resolución de una tarea.	
3a Interpreta correctamente información que obtiene	
3b Logra separar lo esencial de lo secundario en cualquier contenido de aprendizaje	
3c Puede separar un contenido en sus partes esenciales	
4a Puede determinar lo esencial de un contenido	
4b En mi estudio elabora resúmenes y cuadros sinópticos	
4c Al leer un documento tienes en cuenta sólo los datos importantes para llegar a conclusiones.	
5a Actualizas y reestructuras tu base de conocimientos	
5b Logras integrar los nuevos conocimientos en la base de conocimientos que posees.	
5c Solucionas nuevos problemas con la aplicación de conocimientos que posees.	
5d Generalizas con facilidad lo aprendido a otras situaciones	
1a Tienes conocimientos básicos de informática	
1b Puedes explicar diversas cuestiones de la Informática	
2a Sabes trabajar con una base de datos.	
2b Puedes participar en debates, eventos y discusiones científicas sobre temas informáticos	
2c Tienes los recursos materiales necesarios para el dominio y aplicación de las habilidades fundamentales de la informática	
3a Tienes conocimientos que te permitan estructurar plataformas de trabajo y desarrollo de contenidos virtuales.	
3b Utilizas software para el desarrollo de las asignaturas	

1a Planificas y organizas la solución de las tareas de aprendizaje	
2a Puedes realizar la jerarquización de las actividades de aprendizaje a desarrollar	
2b Delimitas lo esencial de lo no esencia	
3a Estudias con un orden lógico los contenidos y las asignaturas	
3b Realizas las actividades de aprendizaje primero las menos complejas y después las otras	
4a Adaptas la planificación de tu proceso de aprendizaje de acuerdo a las diversas situaciones que se presentan en la práctica diaria.	
4c Cumples lo planificado aun sin estar motivado	
1a Trabajo independientemente sin requerir la orientación constante de otro.	
1b Eliges y utilizas libremente las vías y medios necesarios para el desarrollo de las tareas de aprendizaje	
1c Procuras plantearte los objetivos de aprendizaje de forma consciente	
2a Resuelves las tareas con eficiencia.	
3a Ofreces alternativas para tomar decisiones ante determinadas situaciones	
3b Procuras personalizar los datos, informaciones y conocimientos con los que interactúas.	
3c Puedes adaptarte a diferentes escenarios de estudio y de trabajo.	
4a Realizas controles sistemáticos de los logros y limitaciones de tu proceso de aprendizaje.	
4b Mi desempeño es cada vez más cercano a lo que de mi espera la sociedad	

ANEXO 22:**RESULTADOS DEL CUESTIONARIO APLICADOS EN EL DIAGNOSTICO A ESTUDIANTES. ETAPA DEL DIAGNOSTICO.****COMPETENCIAS:****17 Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión.**

		Mucho		Bastante		Poco		Nada	
		Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%
1	153	2		57		76		18	
2	101	-		34		58		10	
3	51	-		2°		26		5	
4	102	3		39		51		9	
5	102	1		34		49		17	

LEYENDA:

1. Dominio 2. Solidez
 3. Nivel de generalización 4. Flexibilidad
 5. Trasferibilidad

18 Capacidad para aprender a actualizarse permanentemente.

		Mucho		Bastante		Poco		Nada	
		Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%
1	102	8		33		45		16	
2	204	3		74		109		18	
3	153	3		63		67		20	
4	102	-		30		54		18	

LEYENDA:

1. Retroalimentación. 2. Autogestión
 3. Desempeño investigativo 4. Evaluación y corrección

- Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.

		Mucho		Bastante		Poco		Nada	
		Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%
1	102	6		48		45		3	
2	153	11		52		75		15	
3	204	4		72		109		19	
4	153	2		46		86		19	
5	153	5		71		66		11	

LEYENDA:

- | | |
|--------------------------|-----------------------|
| 1. Identificar problemas | 2. Plantear problemas |
| 3. Solución productiva | 4. Solución creativa |
| 5. Comunicar resultados | |

- Habilidad para buscar, procesar y analizar información de fuentes diferentes.

		Mucho		Bastante		Poco		Nada	
		Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%
1	102	1		33		52		16	
2	102	2		37		57		6	
3	153	3		55		67		28	
4	153	1		61		75		16	
5	204	-		104		86		14	

LEYENDA:

- | | |
|----------------------------|-----------------|
| 1. Indagación. | 2. Organización |
| 3. Análisis. | 4. Síntesis |
| 5. Nivel de generalización | |

- Habilidad en el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones.

		Mucho		Bastante		Poco		Nada	
		Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%
1	102	16		52		31		3	

2	153	3		50		91		9	
3	102	4		37		51		10	

LEYENDA:

1. Usar la Computadora.
2. Usar Bases de datos.
3. Utilizar videos y otros materiales didácticos.

- Capacidad para organizar y planificar el tiempo.

		Mucho		Bastante		Poco		Nada	
		Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%
1	102	11		31		36		24	
2	51	-		17		28		6	
3	102	7		32		49		14	
4	102	2		45		48		7	

LEYENDA:

1. Independencia
2. Racionalidad
2. Establecer prioridades
4. Autorregulación

Habilidad para trabajar de forma autónoma.

		Mucho		Bastante		Poco		Nada	
		Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%
1	153	5		53		82		13	
2	51	3		20		17		11	
3	153	8		40		94		11	
4	102	4		39		48		11	

LEYENDA:

1. Autonomía
2. Logicidad
3. Flexibilidad
- 4 Autoevaluación

ANEXO 23:
RESULTADOS CUANTITATIVOS DE LA PRIMERA OBSERVACIÓN.

Resultados de la observación realizada durante la ejecución de las actividades docentes

Aspectos evaluados	Clases Encuentro N = 10	Consultas N = 6	Examen final o Estatal N = 4
Dominio de la metodología de la Actividad que se realiza por los Docentes	Adecuado 2 Aceptable 3 Inadecuado 5	Adecuado 1 Aceptable 1 Inadecuado 4	Adecuado 3 Aceptable 1 Inadecuado -
Preparación de los estudiantes para la actividad que se realiza	Adecuado - Aceptable 4 Inadecuado 6	Adecuado - Aceptable - Inadecuado 6	Adecuado - Aceptable 1 Inadecuado 3
Uso de los Medios Técnicos necesarios para el desarrollo de la actividad	Adecuado 1 Aceptable 5 Inadecuado 6	Adecuado - Aceptable 3 Inadecuado 3	Adecuado - Aceptable 4 Inadecuado -
Apreciación de la capacidad del estudiante para Organizar y utilizar el tiempo.	Adecuado - Aceptable 4 Inadecuado 6	Adecuado - Aceptable 2 Inadecuado 4	Adecuado - Aceptable 1 Inadecuado 3
Apreciación del conocimiento de los estudiantes de la temática objeto de estudio.	Adecuado - Aceptable 3 Inadecuado 7	Adecuado 1 Aceptable 1 Inadecuado 4	Adecuado - Aceptable 1 Inadecuado 3
Durante el desarrollo de la actividad el estudiante demostró poseer habilidades para obtener conocimiento con el uso de las TIC o de otras fuentes.	Adecuado 1 Aceptable 4 Inadecuado 5	Adecuado - Aceptable 2 Inadecuado 4	Adecuado - Aceptable 1 Inadecuado 3

Apreciación de la capacidad del estudiante de aprender y actualizarse sobre la temática que corresponde.	Adecuado - Aceptable 3 Inadecuado 7	Adecuado 1 Aceptable - Inadecuado 5	Adecuado - Aceptable - Inadecuado 4
La demostración por los estudiantes de las posibilidades para identificar y resolver las situaciones problemáticas fue.	Adecuado - Aceptable 2 Inadecuado 8	Adecuado - Aceptable 2 Inadecuado 4	Adecuado - Aceptable 1 Inadecuado 3
Apreciación de la capacidad del estudiante para trabajar de forma autónoma.	Adecuado 1 Aceptable 3 Inadecuado 6	Adecuado 1 Aceptable 1 Inadecuado 4	Adecuado - Aceptable 1 Inadecuado 3

Fuente: Observación a las actividades docentes

Resultados de la observación realizada durante la ejecución de las actividades docentes

Aspectos evaluados	Clases Encuentro	Consultas	Examen final o Estatal
Dominio de la metodología de la Actividad que se realiza por los Docentes	Adecuado 20% Aceptable 30% Inadecuado 50%	Adecuado 16,6% Aceptable 16,6% Inadecuado 66,6%	Adecuado 66,6% Aceptable 33,3% Inadecuado -
Preparación de los estudiantes para la actividad que se realiza	Adecuado - Aceptable 40 % Inadecuado 60%	Adecuado - Aceptable - Inadecuado 100%	Adecuado - Aceptable 33,3% Inadecuado 66,6%
Uso de los Medios Técnicos necesarios para el desarrollo de la actividad	Adecuado 10% Aceptable 50% Inadecuado 60%	Adecuado - Aceptable 50% Inadecuado 50%	Adecuado - Aceptable 100% Inadecuado -
Apreciación de la capacidad del estudiante para Organizar y utilizar el tiempo.	Adecuado - Aceptable 40% Inadecuado 60%	Adecuado - Aceptable 33,3% Inadecuado 66,6%	Adecuado - Aceptable 33,3% Inadecuado 66,6%
Apreciación del conocimiento de los estudiantes de la temática objeto de estudio.	Adecuado - Aceptable 30% Inadecuado 70%	Adecuado 16,6% Aceptable 16,6% Inadecuado 66,6 %	Adecuado - Aceptable 33,3% Inadecuado 66,6%
Durante el desarrollo de la actividad el estudiante demostró poseer habilidades para obtener conocimiento con el uso de las TIC o de otras fuentes.	Adecuado 10% Aceptable 40% Inadecuado 50%	Adecuado - Aceptable 33,3% Inadecuado 66,6%	Adecuado - Aceptable 33,3% Inadecuado 66,6%
Apreciación de la capacidad del estudiante	Adecuado - Aceptable 30%	Adecuado 16,6% Aceptable -	Adecuado - Aceptable -

aprender y actualizarse sobre la temática que corresponde.	Inadecuado 70%	Inadecuado 83,3%	Inadecuado 100%
La demostración por los estudiantes de las posibilidades para identificar y resolver las situaciones problémicas fue.	Adecuado - Aceptable 20% Inadecuado 80%	Adecuado - Aceptable 33,3% Inadecuado 66,6%	Adecuado - Aceptable 33,3% Inadecuado 66,6%
Apreciación de la capacidad del estudiante para trabajar de forma autónoma.	Adecuado 10% Aceptable 30% Inadecuado 60%	Adecuado 16,6 % Aceptable 16,6% Inadecuado 66,6 %	Adecuado - Aceptable 33,3% Inadecuado 66,6%

Fuente: Observación a las actividades docentes

ANEXO 24: Validación de la Estrategia Metodológica elaborada por Criterio de Experto.

Encuesta 3.

Estimado Profesor:

Como ud conoce, estamos desarrollado un trabajo investigativo sobre el desarrollo de Competencias en los estudiantes de la modalidad de estudios a distancias en las carreras de Derecho y Estudios Socioculturales de la Universidad de Ciego de Ávila y como resultado se ha elaborado una Estrategia Metodológica para trasformar esta situación.

Por tanto con el objetivo de validar y evaluar la misma, es que la sometemos a su consideración.

Gracias.

Aspecto 1: ¿Como cataloga la Introducción y Fundamentación de la Estrategia Metodológica presentada para fortalecimiento de las competencias necesarias en los estudios a distancia?

Muy Adecuado	Bastante Adecuado	Adecuado	Poco adecuado	No Adecuado

¿Por qué?

Aspecto 2: ¿Cuál es su criterio acerca de los objetivos propuestos?

Muy Adecuado	Bastante Adecuado	Adecuado	Poco adecuado	No Adecuado

¿Por qué?

Aspecto 3: ¿Cuál es su criterio acerca de Diagnóstico realizado?

Muy Adecuado	Bastante Adecuado	Adecuado	Poco adecuado	No Adecuado

¿Por qué?

Aspecto 4: ¿Cuál es su criterio sobre las exigencias y etapas para su implementación?

Muy Adecuado	Bastante Adecuado	Adecuado	Poco adecuado	No Adecuado

¿Por qué?

Aspecto 5: ¿Cuál es su criterio acerca de las Acciones relativas al trabajo metodológico y superación de los docentes?

Muy Adecuado	Bastante Adecuado	Adecuado	Poco adecuado	No Adecuado

¿Por qué?

Aspecto 6: ¿Cuál es su criterio Acciones a desarrollar por los estudiantes?

Muy Adecuado	Bastante Adecuado	Adecuado	Poco adecuado	No Adecuado

¿Por qué?

Aspecto 7: ¿Cuál es su criterio acerca de los procedimientos para la evaluación propuestos en la estrategia?

Muy Adecuado	Bastante Adecuado	Adecuado	Poco adecuado	No Adecuado

¿Por qué?

**ANEXO 25:
RESULTADOS FINALES DEL CRITERIO DE EXPERTOS.**

Tabla de Limites de grado de adecuación.

Muy adecuado	Bastante adecuado	Adecuado	Poco adecuado	No adecuado
0.30	1.09	1.14	2.20	+ 3,23

Tabla de Resultados del grado de adecuación de los aspectos evaluados

Aspecto	C1
Introducción y Fundamentación	Muy adecuado
Objetivo general	Bastante adecuado
Diagnóstico	Muy adecuado
Exigencias y etapas para su implementación	Muy adecuado
Acciones relativas al trabajo metodológico y de superación de los docentes	Bastante adecuado
Acciones a desarrollar por los estudiantes	Adecuado
Procedimientos para su evaluación	Muy adecuado

ANEXO 26: RESULTADOS DE LAS SEGUNDAS OBSERVACIONES.

Resultados de la observación realizada durante la ejecución de las actividades docentes

Aspectos evaluados	Clases Encuentro N = 8	Consultas N = 4	Examen final o Estatál N= 2
Dominio de la metodología de la Actividad que se realiza por los Docentes	Adecuado 2 Aceptable 3 Inadecuado 3	Adecuado 1 Aceptable 1 Inadecua. 2	Adecuado 2 Aceptable - Inadecuado -
Preparación de los estudiantes para la actividad que se realiza	Adecuado 1 Aceptable 3 Inadecuado 4	Adecuado - Aceptable 2 Inadecua. 2	Adecuado - Aceptable 1 Inadecuado 1
Uso de los Medios Técnicos necesarios para el desarrollo de la actividad	Adecuado 2 Aceptable 4 Inadecuado 2	Adecuado - Aceptable 2 Inadecuado 2	Adecuado - Aceptable 2 Inadecuado -
Apreciación de la capacidad del estudiante para Organizar y utilizar el tiempo.	Adecuado 1 Aceptable 3 Inadecuado 4	Adecuado - Aceptable 3 Inadecua. 1	Adecuado - Aceptable 1 Inadecuado 1
Apreciación del conocimiento de los estudiantes de la temática objeto de estudio.	Adecuado 1 Aceptable 3 Inadecuado 4	Adecuado 1 Aceptable 1 Inadecua. 2	Adecuado - Aceptable 2 Inadecuado -
Durante el desarrollo de la actividad el estudiante demostró poseer habilidades para obtener conocimiento con el uso de las TIC o de otras fuentes.	Adecuado 2 Aceptable 3 Inadecuado 3	Adecuado 1 Aceptable 2 Inadecua. 1	Adecuado - Aceptable 1 Inadecuado 1

Apreciación de la capacidad del estudiante aprender y actualizarse sobre la temática que corresponde.	Adecuado 1 Aceptable 3 Inadecuado 4	Adecuado 1 Aceptable 1 Inadecua. 2	Adecuado - Aceptable 1 Inadecuado 1
La demostración por los estudiantes de las posibilidades para identificar y resolver las situaciones problémicas fue.	Adecuado - Aceptable 3 Inadecuado 5	Adecuado - Aceptable 2 Inadecua. 2	Adecuado - Aceptable 1 Inadecuado 1
Apreciación de la capacidad del estudiante para trabajar de forma autónoma.	Adecuado 2 Aceptable 2 Inadecuado 4	Adecuado 2 Aceptable- Inadecua. 2	Adecuado - Aceptable 1 Inadecuado 1

Fuente: Observación a las actividades docentes

Resultados de la observación realizada durante la ejecución de las actividades docentes

Aspectos evaluados	Clases Encuentro	Consultas	Examen final o Estatal
Dominio de la metodología de la Actividad que se realiza por los Docentes	Adecuado 25% Aceptable 37.5% Inadecuado 37.5%	Adecuado 25 % Aceptable 25 % Inadecua. 50 %	Adecuado 100% Aceptable - Inadecuado -
Preparación de los estudiantes para la actividad que se realiza	Adecuado 12,5% Aceptable 37,5 % Inadecuado 50%	Adecuado - Aceptable 50 % Inadecua. 50 %	Adecuado - Aceptable 50 % Inadecuado 50 %
Uso de los Medios Técnicos necesarios para el desarrollo de la actividad	Adecuado 25% Aceptable 50% Inadecuado 25%	Adecuado - Aceptable 50% Inadecuado 50%	Adecuado - Aceptable 100% Inadecuado -
Apreciación de la capacidad del estudiante para Organizar y utilizar el tiempo.	Adecuado 12,5% Aceptable 37,5% Inadecuado 50%	Adecuado - Aceptable 75 % Inadecua. 25 %	Adecuado - Aceptable 50% Inadecuado 50%
Apreciación del conocimiento de los estudiantes de la temática objeto de estudio.	Adecuado - Aceptable 30% Inadecuado 70%	Adecuado 25 % Aceptable 25 % Inadecua. 50 %	Adecuado - Aceptable 100 % Inadecuado -
Durante el desarrollo de la actividad el estudiante demostró poseer habilidades para obtener conocimiento con el uso de las TIC o de otras fuentes.	Adecuado 25 % Aceptable 37,5% Inadecuado 37, 5%	Adecuado 25 % Aceptable 50 % Inadecua. 25 %	Adecuado - Aceptable 50 % Inadecuado 50%
Apreciación de la capacidad del estudiante	Adecuado 12,5% Aceptable 37,5%	Adecuado 25 % Aceptable 25 %	Adecuado - Aceptable 50 %

aprender y actualizarse sobre la temática que corresponde.	Inadecuado 50%	Inadecua. 50 %	Inadecuado 50%
La demostración por los estudiantes de las posibilidades para identificar y resolver las situaciones problémicas fue.	Adecuado - Aceptable 37,5% Inadecuado 62,5%	Adecuado - Aceptable 50 % Inadecua. 50 %	Adecuado - Aceptable 50 % Inadecuado 50 %
Apreciación de la capacidad del estudiante para trabajar de forma autónoma.	Adecuado 25% Aceptable 25% Inadecuado 560%	Adecuado 50 % Aceptable- Inadecua. 50 %	Adecuado - Aceptable 50 % Inadecuado 50 %

Fuente: Observación a las actividades docentes

ANEXO 27:

Resultados Pruebas no paramétricas de observaciones.

```
GET
  FILE='E:\NICOLAS\NICOLAS.sav'.
DATASET NAME Conjunto_de_datos1 WINDOW=FRONT.
NPAR TESTS
  /M-W= met BY cod(1 2)
  /MISSING ANALYSIS.
```

[Conjunto_de_datos1] E:\NICOLAS\NICOLAS.sav

Prueba de Mann-Whitney

Rangos

cod	N	Rango promedio	Suma de rangos
1	18	15,83	285,00
2	14	17,36	243,00
Total	32		

Estadísticos de contraste(b)

	met
U de Mann-Whitney	114,000
W de Wilcoxon	285,000
Z	-,500
Sig. asintót. (bilateral)	,617
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,667(a)

a No corregidos para los empates.

b Variable de agrupación: cod

ANEXO 28.

RESULTADOS DEL CUESTIONARIO APLICADOS A ESTUDIANTES. ETAPA DE CORROBORACIÓN.

COMPETENCIAS:

Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión.

		Mucho		Bastante		Poco		Nada	
		Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%
1	153	7		71		63		12	
2	102	4		42		48		8	
3	51	3		21		24		3	
4	102	6		47		43		6	
5	102	3		39		48		12	

LEYENDA:

1. Dominio
2. Solidez
3. Nivel de generalización
4. Flexibilidad
5. Trasferibilidad

Capacidad para aprender a actualizarse permanentemente.

		Mucho		Bastante		Poco		Nada	
		Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%
1	102	11		42		37		12	
2	204	9		89		95		11	
3	153	9		75		56		13	
4	102	5		36		48		13	

LEYENDA:

1. Retroalimentación.
2. Autogestión
3. Desempeño investigativo
4. Evaluación y corrección

- Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.

		Mucho		Bastante		Poco		Nada	
		Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%
1	102	8		53		39		2	
2	153	12		61		70		10	
3	204	9		76		108		11	
4	153	10		55		76		12	
5	153	12		79		55		7	

LEYENDA:

1. Identificar problemas 2. Plantear problemas
 4. Solución productiva 4. Solución creativa
 5. Comunicar resultados

- Habilidad para buscar, procesar y analizar información de fuentes diferentes.

		Mucho		Bastante		Poco		Nada	
		Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%
1	102	4		39		45		14	
2	102	6		43		49		4	
3	153	9		58		63		22	
4	153	3		70		69		11	
5	204	6		108		83		7	

LEYENDA:

1. Indagación. 2. Organización
 4. Análisis. 4. Síntesis
 5. Nivel de generalización

- Habilidad en el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones.

		Mucho		Bastante		Poco		Nada	
		Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%
1	102	24		58		19		1	
2	153	9		63		76		5	
3	102	8		45		42		7	

LEYENDA:

1. Usar la Computadora.
2. Usar Bases de datos.
3. Utilizar videos y otros materiales didácticos.

- Capacidad para organizar y planificar el tiempo.

		Mucho		Bastante		Poco		Nada	
		Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%
1	102	13		37		36		16	
2	51	2		18		27		4	
3	102	11		36		46		9	
4	102	6		47		45		4	

LEYENDA:

1. Independencia
2. Racionalidad
3. Establecer prioridades
4. Autorregulación

- Habilidad para trabajar de forma autónoma.

		Mucho		Bastante		Poco		Nada	
		Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%
1	153	8		55		83		7	
2	51	5		22		16		8	
3	153	11		69		65		8	
4	102	8		46		40		8	

LEYENDA:

1. Autonomía

2. Logicidad

3. Flexibilidad

4 Autoevaluación

ANEXO 29:**RESUMEN COMPARATIVO DEL LOGRO DE LAS COMPETENCIAS POR EL ESTUDIANTADO.****RESUMEN POR COMPETENCIAS EN EL DIAGNÓSTICO.**

		Mucho		Bastante		Poco		Nada	
		Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%
1	510	6		182		260		62	
2	561	15		200		275		71	
3	714	25		281		353		55	
4	714	7		290		337		80	
5	357	19		123		181		34	
6	377	20		135		151		51	
7	459	21		152		242		45	

RESUMEN POR COMPETENCIAS EN LA CORROBORACIÓN

		Mucho		Bastante		Poco		Nada	
		Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%
1	510	27		221		227		35	
2	561	46		255		232		28	
3	714	73		309		298		34	
4	714	28		349		285		52	
5	357	40		162		141		14	
6	357	29		163		125		40	
7	459	41		203		194		21	

ANEXO 30:

Análisis integral entre ítems (Indicadores) del Cuestionario diagnóstico y cuestionario final.

Pruebas no paramétricas.

Prueba de Mann-Whitney

Rangos

	test integral	N	Rango promedi o	Suma de rangos
sum item	1	30	31,40	910,50
	2	30	27,60	800,50