



TESIS DOCTORAL

APRENDIZAJES, COMPETENCIAS Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LA  
TITULACIÓN DE ESTUDIOS SOCIOCULTURALES DE LA UNIVERSIDAD DE  
CIENFUEGOS.

Presentada por:

Dña Esther María Hernández Moreno,

Dirigida por: Dra. Fuensanta Hernández Pina.

Dr. Emilio Berrocal de Luna

Granada, 2010

Editor: Editorial de la Universidad de Granada  
Autor: Esther María Hernández Moreno  
D.L.: GR 2881-2010  
ISBN: 978-84-693-2523-0

Universidad de Granada

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.

APRENDIZAJES, COMPETENCIAS Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LA  
TITULACIÓN DE ESTUDIOS SOCIOCULTURALES DE LA UNIVERSIDAD DE  
CIENFUEGOS.

Tesis presentada para aspirar al grado de Doctor  
Por la Licenciada Esther María Hernández Moreno

Dirigida por: Dra. Fuensanta Hernández Pina.  
Dr. Emilio Berrocal de Luna

Granada, 2010

Fdo. Esther María Hernández Moreno

Editor:

Autor:

DL:

ISBN:

La Dra. Fuensanta Hernández Pina, Catedrática de la Universidad de Murcia, y el Dr. Emilio Berrocal de Luna, Profesor Contratado Doctor de la Universidad de Granada, como directores de la tesis presentada para aspirar al grado de Doctora por Dña. Esther M. Hernández Moreno,

HACEN CONSTAR

Que la tesis **APRENDIZAJES, COMPETENCIAS Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LA TITULACIÓN DE ESTUDIOS SOCIOCULTURALES DE LA UNIVERSIDAD DE CIENFUEGOS**, realizada por la citada doctoranda, reúne las condiciones científicas y académicas necesarias para su presentación.

Cienfuegos (Cuba), 2010

Fdo. Dra. Fuensanta Hernández Pina

Fdo. Dr. Emilio Berrocal de Luna

**A**  
**mi madre**  
**por contar con su**  
**presencia, apoyo y ayuda.**  
**A la memoria de mi padre.**  
**A mi hijo, por ser mi inspiración.**  
**A Jorge, por su ayuda valiosa.**  
**A mi hermano que desde lejos me estimuló.**

## **Agradecimientos**

***"La gratitud es la memoria del corazón" (Jean Baptiste Massieu).***

A mi madre, hijo y esposo por soportar mis angustias, preocupaciones, por su comprensión y estímulo para vencer las dificultades, los obstáculos y llegar a la meta.

A todas aquellas personas que tuvieron un gesto de buenas intenciones, preocupación, aliento, contribución o ayuda, sin embargo dentro de todas ellas hubo personas más cercanas tanto en la familia, como entre amigos y compañeros, **ellas saben quiénes son**, eternamente agradecida.

Un especial agradecimiento, a la directora de este estudio, la **Dra Fuensanta Hernández Pina**, quien la casualidad puso en mi camino y con la cual aprendí a transitar en esta obra.

***"No puedo responder otra cosa que gracias y gracias"*** como dijera (William Shakespeare).

**A todos GRACIAS, INFINITAS.**

# ÍNDICE

## ÍNDICE

### PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

	Pág.
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO 1. EL SISTEMA UNIVERSITARIO CUBANO.....</b>	<b>12</b>
1. Introducción.....	12
1.1. El Diseño Curricular en Cuba. Evolución histórica.....	12
1.1.1. Etapa Colonial.....	12
1.1.2. Etapa de Ocupación Norteamericana y Neocolonial.....	17
1.1.3. Etapa Revolucionaria.....	20
1.1.3.1. Período de 1959-1975.....	20
1.1.3.2. Período de 1976-1990.....	25
1.1.3.3. Período de 1990 a 2008.....	26
1.2. La concepción del Diseño Curricular en Cuba. ....	32
1.3. El Modelo del Profesional en Cuba. Su desempeño en el ejercicio de la profesión.....	40
1.3.1. El Modelo del profesional en Estudios Socioculturales.....	45
1.4. El currículo del Licenciado en Estudios Socioculturales. ....	51
1.4.1. Nivel organizativo del Plan de Estudios en la modalidad de Curso Regular Diurno.....	51
1.4.2. Relación de Disciplinas en el currículo de la carrera en Estudios Socioculturales.....	54

1.5. Conclusiones.....	60
<b>CAPÍTULO 2. LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN SUPERIOR.....</b>	<b>63</b>
2. Introducción.....	63
2.1. Dos perspectivas en la investigación sobre el aprendizaje de los estudiantes universitarios: cuantitativa y cualitativa.....	63
2.1.1. La orientación cuantitativa.....	65
2.1.1.1. Perspectiva conductista.....	66
2.1.1.2. Perspectiva cognitivista.....	68
2.1.2. La orientación cualitativa.....	73
2.1.2.1. Los estilos de aprendizaje.....	73
2.1.2.2. Los enfoques de aprendizaje: segunda perspectiva dentro de la Orientación cualitativa.....	74
2.2. Acercamiento teórico al concepto de enfoques de aprendizaje.....	83
2.2.1. Tipos de enfoques de aprendizaje en la línea SAL.....	85
2.3. Congruencia entre motivos y estrategias.....	92
2.4. El Modelo de Aprendizaje 3 P (Presagio, Proceso, Producto).....	96
2.5. Factores que contribuyen a promover enfoques de aprendizaje (superficial y profundo) en los estudiantes universitarios. Rol del profesor y el alumno.....	101
2.6. Relación entre enfoques de aprendizaje y rendimiento	

académico.....	107
2.7. Tendencias actuales en la investigación en torno a los enfoques de aprendizaje.....	109
2.8. Conclusiones.....	114

**CAPÍTULO 3. LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN  
SUPERIOR..... 118**

3. Introducción.....	118
3.1. Acercamiento a las competencias profesionales en Educación Superior.....	118
3.1.1. Antecedentes.....	120
3.1.2. Europa centro fundamental de los cambios en los noventa.....	125
3.2. El concepto de competencias profesionales en Educación Superior.....	131
3.2.1. Ventajas de la educación por competencias.....	134
3.3. Clasificación de las competencias.....	135
3.3.1. Necesidad de las competencias académico-transversales.....	135
3.4. Transformaciones en la Educación Superior en América Latina: la formación de competencias.....	144
3.4.1. Situación de la Educación Superior Latinoamericana a fines del siglo XX e inicios del Tercer Milenio. ....	144
3.4.2. El Proyecto ALFA Tuning América Latina: un reto y un desafío para los sistemas universitarios de la región.....	146

3.4.3. Hacia una Educación Superior Cubana por competencias.....	153
3.4.4. Cienfuegos y la formación en competencias.....	158
3.5. Relación entre enfoques de aprendizajes y competencias.....	159
3.6 Conclusiones.....	162

## **SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPIRICO**

### **CAPÍTULO 4. PROPÓSITOS, JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS..... 168**

4.1. Propósitos.....	168
4.2. Justificación.....	168
4.3. Objetivos .....	172

### **CAPÍTULO 5. METODOLOGÍA..... 174**

5.1. Población/Muestra.....	174
5.2. Diseño.....	178
5.3. Variables.....	179
5.4. Materiales.....	182
5.4.1. Cuestionario de Proceso de Estudio revisado 2 Factores (SPQ) versión para el contexto español.....	182
5.4.2. Cuestionario de Competencias Genéricas de la UNED.....	185
5.4.3. Registro de Certificación Académica.....	189
5.4.4. Materiales de consulta.....	189
5.5. Procedimiento.....	192

5.6. Análisis estadístico.....	192
<b>CAPÍTULO 6. ANÁLISIS DE RESULTADOS.....</b>	<b>205</b>
6.1. Análisis de resultados .....	205
<b>CAPITULO 7. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES EDUCATIVAS...</b>	
<b>7.1. Conclusiones e implicaciones educativas. Limitaciones del estudio y nuevas líneas de investigación.....</b>	<b>256</b>
<b>REFERENCIA BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>269</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>304</b>
<b>Anexo 1. Fundamentación de la carrera de Estudios Socioculturales.....</b>	<b>304</b>
<b>Anexo 2. Tabla de localización de titulados en E.S.C.....</b>	<b>335</b>
<b>Anexo 3. Cuestionario de Proceso de Estudio (CPE). Hoja de respuesta.....</b>	<b>340</b>
<b>Anexo 4. Resultados enfoques de aprendizaje respecto a la muestra total.....</b>	<b>349</b>
<b>Anexo 5. Resultados enfoques de aprendizaje curso 2007-2008.....</b>	<b>353</b>
<b>Anexo 6. Resultados enfoques de aprendizaje curso 2008-2009.....</b>	<b>356</b>
<b>Anexo 7. Resultados enfoques de aprendizaje egresados.....</b>	<b>358</b>
<b>Anexo 8. Resultados enfoques de aprendizaje respecto género.....</b>	<b>360</b>
<b>Anexo 9. Resultados enfoques de aprendizaje respecto a la edad.....</b>	<b>363</b>
<b>Anexo 10. Resultados enfoques de aprendizaje respecto a la opción.....</b>	

Anexo 11. Cuestionario de Competencias Genéricas de la UNED con adaptación al contexto cubano.....	365
Anexo 12. Resultados de las preguntas de cuestionario de la UNED (1 a la 6) atendiendo a la variable curso académico y egresados.....	371
Anexo 13. Programas de las Disciplinas de la titulación en Estudios Socioculturales.....	386
Anexo 14. Correlaciones enfoques de aprendizaje-rendimiento académico	399
Anexo15. Correlaciones rendimiento académico- Importancia y Nivel de las competencias-muestra total.....	400

ÍNDICE DE FIGURAS.....	29
------------------------	----

Fig.1. Planes de estudio en el ámbito universitario cubano desde 1976 a la actualidad. Fuente elaboración propia.....	29
Fig.2. Objetivo categoría rectora del proceso formativo en la Educación Superior Cubana y caracteriza el nexo entre la sociedad y la Universidad. Fuente: Hourritinier, 2006.....	34
Fig.3. Modos de actuación mediadores entre problemas y objetivos Fuente: Hourritinier, 2006: p. 95.....	35
Fig.4. Componentes que caracterizan una titulación de acuerdo al modelo cubano. Fuente elaboración propia.....	38
Fig.5. Características del modelo del perfil amplio en Cuba. Fuente elaboración propia.....	40
Fig.6. Componentes de la titulación en Estudios Socioculturales. Fuente elaboración propia.....	40
Fig.7. Orientaciones en la investigación sobre aprendizaje de los Estudiantes universitarios. Fuente elaboración propia.....	49

	65
Fig. 8. Orientaciones para el estudio, según criterio de Entwistle y Ramsden (1983).Fuente elaboración propia.....	77
Fig.9.Enfoques de Aprendizaje atendiendo a la línea SAL. Fuente elaboración propia.....	87
Fig. 10.Modelo 3Pde enseñanza y aprendizaje (Biggs, 1993), Fuente: Hernández Pina et al., 2005, p.30.....	96
Fig. 11. Rol del profesor desde una concepción cualitativa.....	104
Fig. 12. Componentes de la competencia. Fuente: De Miguel, 2005, p. 33....	127
Fig.13. Conjunto de saberes que posibilita la formación en competencias.....	130
Fig.14. Áreas temáticas en las que Cuba participa en Proyecto Tuning. América Latina. Fuente: Tuning, 2007.....	156
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	176
Gráfico 1. Distribución de la muestra de acuerdo al género .....	176
Grafico. 2. Porcentaje según los Tipos de enfoques de aprendizaje atendiendo a la muestra total .....	201
Gráfico 3.Tipos de enfoques de aprendizaje atendiendo al género .....	203
Gráfico 4. Tipo de enfoques de aprendizaje atendiendo a la edad .....	204
Gráfico 5. Tipo de enfoque de acuerdo a la opción .....	205
Gráfico 6. Porcentajes apreciados en la pregunta uno .....	218
Gráfico 7. Porcentajes apreciados en la pregunta dos .....	220
Gráfico 8. Porcentajes alcanzados pregunta tres.....	222
ÍNDICE DE CUADROS	71
Cuadro 1. Concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje de Weinstein y Mayer, 1986. Fuente: Hernández Pina, 1993.....	71

Cuadro-resumen 2. Tipos de enfoques de aprendizaje, según criterio de Enwistle (1988).....	78
Cuadro-resumen 3. Elementos característicos de los estudiantes que adoptan enfoques de aprendizaje profundo y superficial. Fuente: Hernández Pina, et al 2005 p.17.....	89
Cuadro 4. Relación de enfoques como un continuo, Kember, 1996, 2000. Fuente: Hernández Pina et al., 2002.....	91
Cuadro- Resumen 5. Factores que promueven el enfoque superficial (Biggs, 1999). Fuente: Hernández et al., 2005.....	101
Cuadro-Resumen 6. Factores que promueven el enfoque profundo (Biggs, 1999). Fuente: Hernández Pina et al., 2005.....	102
Cuadro- Resumen 7. Nuevas vertientes en la investigación de los enfoques de aprendizaje. Fuente: Hernández Pina et al., 2005:48.....	112
Cuadro-Resumen 8. Listado de competencias genéricas declaradas en Europa Fuente: Proyecto Tuning, 2003.....	137
Cuadro- Resumen 9. Relación de la educación como continuo, propósitos de la educación a lo largo de la vida y la formación en competencias de acción. Fuente Hernández Pina et al., 2005, p.59.....	144
Cuadro - Resumen 10. Listado de Competencias genéricas acordadas para América Latina, Fuente: Proyecto Tuning, 2007, p.44.....	151
Cuadro 11. Suma de ítems de escalas y subescalas de enfoques de aprendizaje(profundo y superficial).....	195
Cuadro-resumen 12. Congruencia entre motivos y estrategias dentro de un mismo enfoque alcanzada en otros estudios. Fuente: Hernández Pina et al., 2002.....	208
Cuadro13. Ranking de cinco competencias más importantes y menos importantes de acuerdo a la muestra total.....	230
Cuadro 14. Objetivos generales educativos e instructivos de la titulación Estudios Socioculturales.....	236
Cuadro 15. Objetivos Generales de la titulación en Estudios Socioculturales, atendiendo al nivel profesional.....	238

Cuadro 16. Programa de la Disciplina Intervención Sociocultural (Disciplina Principal Integradora) en la titulación de Estudios Socioculturales.....	242
Cuadro – Resumen 17. Propuesta de competencias para el titulado en Estudios Socioculturales.....	245
Cuadro 18. Conversión de rendimiento académico.....	249

ÍNDICE DE TABLAS	174
Tabla 1.Composición de la muestra atendiendo a las características establecidas por Fox (1981) .....	174
Tabla 2. Composición de la muestra por género en la variable enfoque de aprendizaje.....	176
Tabla 3. Composición de la muestra en cuanto a la opción de entrada a la titulación.....	177
Tabla 4. Composición de la muestra de acuerdo nivel de escolaridad de los padres.....	178
Tabla 5. Fiabilidad en las escalas y subescalas de enfoques de aprendizaje	184
Tabla 6. Fiabilidad de escalas y subescalas en otros estudios.....	185
Tabla 7. Media y Desviación Típica de los enfoques de aprendizaje a nivel de la muestra total.....	196
Tabla 8. Medias en enfoque superficial y profundo de aprendizaje atendiendo a los segmentos de la muestra( curso, año académico y egresados).....	197
Tabla 9. Medias en enfoque superficial y profundo atendiendo al género.....	198
Tabla 10. Medias en enfoque superficial y profundo atendiendo a la edad	198
Tabla 11. Media en enfoque superficial y profundo atendiendo a la opción	199
Tabla 12. Porcentajes y Frecuencias observadas en enfoques de aprendizaje y las subescalas atendiendo a la muestra global.....	200
Tabla 13. Porcentajes y Frecuencias observadas en los tipos de enfoques atendiendo a los segmentos de la muestra.....	201
Tabla 14. Porcentaje y Frecuencias observadas en los tipos de enfoques de	

aprendizaje atendiendo al género.....	202
Tabla 15. Porcentajes y Frecuencias observadas en los tipos de enfoques de aprendizaje atendiendo a la edad.....	203
Tabla 16.Porcentajes y Frecuencias en los tipos de enfoques atendiendo a la opción.....	204
Tabla 17.Congruencia entre motivo-estrategia en la muestra de estudio.....	208
Tabla 18.Congruencia motivos-estrategias de acuerdo a las variables dependientes (curso-año académico, egresados, género, edad, opción).....	210
Tabla 19. Contingencia tipo de motivación-de estrategia atendiendo a la muestra total.....	211
Tabla 20. de Contingencia entre el tipo de motivación y el tipo de estrategia a partir de los segmentos de la muestra( curso-año académico, egresados).....	212
Tabla 21. de Contingencia tipo de motivación –de estrategia atendiendo al género.....	213
Tabla 22. de Contingencia tipo de motivación- de estrategia atendiendo a la edad.....	214
Tabla 23. de Contingencia tipo de motivación -de estrategia de acuerdo a la opción.....	216
Tabla 24. Porcentajes y frecuencias alcanzados en la pregunta1.....	217
Tabla 25. Porcentajes y Frecuencias alcanzados en la pregunta 2.....	219
Tabla 26. Porcentajes y Frecuencias alcanzados pregunta 3.....	221
Tabla 27. Media en importancia y nivel de las competencias atendiendo a la muestra total.....	227
Tabla 28. Ranking de 25 competencias genéricas para perfiles humanistas atendiendo a la muestra total.....	233
Tabla 29. Correlación enfoques de aprendizaje - rendimiento académico.....	248
Tabla 30. Correlación entre tipo de enfoque ordinal - rendimiento académico categorizado.....	249
Tabla 31. Correlación entre competencias (importancia y nivel) rendimiento académico.....	251



# **INTRODUCCIÓN**

## Introducción

---

Desde las dos últimas décadas del pasado siglo se han desarrollado dos importantes líneas en la investigación educativa de los estudiantes universitarios. La primera relacionada con los enfoques de aprendizaje o sea los motivos o intenciones que adoptan los estudiantes en el estudio, así como las estrategias que emplean los mismos a la hora de abordar sus tareas docentes. Esta línea, ha sido inscrita en el ámbito académico como **Student Approaches to Learning (SAL)**. La otra está, referida al proceso de formación en competencias. Ambas líneas responden a los retos y exigencias presentadas a los sistemas universitarios a partir de la Conferencia de París, allí se gestaron las pautas para la educación en el nuevo milenio, cuestión esta que ha tenido continuidad en el Proceso iniciado en “Bolonia” y que no ha concluido, encaminado, sobre todo a la creación de espacios que permitan el intercambio académico y la movilidad de estudiantes y profesores.

La línea investigativa sobre enfoques de aprendizaje, comenzó a configurarse a partir de los trabajos de los profesores suecos Marton y Säljö (1976), al emprender estos la observación y el análisis de las diferencias individuales que mostraban los alumnos al abordar y comprender tareas específicas de estudio. Estos autores fueron los primeros en utilizar los términos de enfoque superficial y enfoque profundo como dos formas distintas de procesar la información. El término profundo lo utilizaron para referirse a los estudiantes que manifestaban un mayor interés por el significado de lo que aprendían y cuyo objetivo era comprender. El término superficial lo emplearon para referirse a aquellos alumnos que mostraban una concepción reproductiva del aprendizaje.

En la literatura sobre los enfoques de aprendizajes la relación o coherencia entre los componentes esenciales de los enfoques, motivaciones y estrategias ha sido objeto de investigación de algunos autores entre ellos Kember & Gow (1990), los que han propuesto un modelo que relaciona los motivos y estrategias en estos dos enfoques: profundo y superficial. Sin embargo, en el modelo los autores señalan que aún manteniendo que un estudiante con un enfoque determinado

(profundo o superficial) será fiel en la coherencia entre las intenciones y las estrategias que tales intenciones suponen. Puede suceder que ante tareas concretas, el estudiante cambie las estrategias propias de unas intenciones por otras, de acuerdo con las demandas de la tarea, del contexto y el momento concreto. De acuerdo con resultados de investigaciones llevadas a cabo por Kember (1996, 2000), ambos enfoques de aprendizaje forman parte de un continuo, en el que en polos opuestos, se situarían los enfoques profundo y superficial, y en las fases intermedias una variedad de enfoques en función del peso que la intención de comprender y memorizar le diese el estudiante, de acuerdo con las demandas del contexto. Estudios posteriores han confirmado que aquellos estudiantes que presentan una mayor coherencia entre las subescalas de un mismo enfoque tienden a obtener mejores resultados, que aquellos que utilizan modelos no coherentes. Precisamente, en el punto intermedio de ese continuo, Kember sitúa un nuevo enfoque que denomina enfoque equilibrado o narrow approach. Otros autores como García (2003), Salzoza (2007) lo llaman no catalogado. Estos resultados de la congruencia y sus efectos en el rendimiento, tienen importantes consecuencias como refieren Hernández Pina et al. (2002) en el ámbito de la intervención educativa.

Desde ese momento y hasta la actualidad, el despliegue investigativo de estos estudios ha permitido contar con unas bases teóricas sólidas, con un cuerpo de conocimientos importante y ha abierto el intercambio y la comunicación entre investigadores de las más diversas regiones y países, que aunque han utilizado en algunos casos trayectorias metodológicas (de corte cuantitativo y cualitativo) distintas los resultados son altamente comparables.

Dentro de la línea SAL el modelo elaborado por Biggs (1998) que recoge los factores de presagio, de proceso y producto constituyó un elemento referencial para este estudio, al dejar precisado este autor, todos los elementos que interactúan en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En la literatura internacional se inscriben con amplia trayectoria en esta línea autores como: Marton y Säljö (1976), Biggs (1979, 1982, 1984, 1985, 1987, 1988,

1989, 2001), Entwistle (1979, 1981, 1987, 1988, 1990, 1992, 2000), Ramsdem (1979,1992), Watkin&Hattie (1981,1985), Kember(1990,1992,1996,2000), Trigwell y Prosser (1991, 1994, 1996, 1998), Richardson (1994, 1998, 2000), Yan y otros. En el contexto español, los estudios de Hernández Pina (1993, 1996, 2000, 2001, 2002, 2004), González Cabañach (1997), Pienda (1997, 2002), Abalde et al.(2001), Buendía y Olmedo (2002, 2003), González- Muñoz y Gómez (2004, 2005), Valle et al.(1998,2000), entre otros, constituyeron referentes teóricos y prácticos para este estudio.

En América Latina, las investigaciones en torno a los enfoques de aprendizaje, aunque aún no han alcanzado los niveles de Europa, Australia, Hong Kong, China y otros países, cabe citar los resultados de los estudios de Salim (2006) en Argentina, Salzoza, (2007) en Chile, Recio (2006) en México, entre otros. En el ámbito universitario cubano son escasos los trabajos en esta línea, dentro de ella, y relacionados con propuestas de estrategias de aprendizaje en diferentes perfiles profesionales, se encuentran los trabajos de Hernández y Morales (2005); Carballosa (2007), Rodríguez (2008) los cuales constituyen una muestra del camino emprendido.

Respecto a la formación en competencias, la misma representa una demanda de la sociedad a los sistemas universitarios, que conduzca a la profesionalización y cualificación de los estudiantes hoy en las aulas, es decir prepararlos para el desempeño en la vida laboral. La formación de competencias tiene entre otras ventajas de favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje que permita la generación de habilidades y destrezas, también permitir el desarrollo de capacidades a aplicar y movilizar hacia situaciones reales de trabajo. .Se trata de que el proceso de enseñanza-aprendizaje facilite desarrollar competencias de acción profesional, competencias para la vida, para la participación activa y responsable en la sociedad, en el trabajo, para el desarrollo autónomo, independiente y creativo.

La enseñanza basada en competencias supone un compromiso con y para el cambio, lo que supone cambios en el rol del profesor y del estudiante que rebase los roles tradicionales. Hoy se aboga por un aprendizaje centrado en el estudiante,

como protagonista activo del proceso y que sea facilitado y gestionado por el profesor.

En esta línea investigativa que ha alcanzado notable desarrollo desde finales de los años noventa se encauzan autores europeos como: Echeverría (1993, 2001, 2002, 2003), Bolívar (2000, 2001), Corominas (2001), Poblete (2002) Martínez Clares (2003, 2008), Concuera (2004), De Miguel (2005), Hernández Pina et al.(2005, 2006), Rial(2007), Rojas (2000), Suárez (2005), Yániz (2003, 2006, 2007, 2008), Villa(2004), Villa y Poblete (2007), Zalbaza (2000, 2003). En Europa se cuenta además con proyectos como el Tuning (2003), EuroPsycht (2003) DeSeCo (2005), los Libros Blancos (2005) de las titulaciones concebidos para el desarrollo de competencias .

La Educación Superior Latinoamericana está inmersa en profundas transformaciones pese a la heterogeneidad de sus regiones en busca de la creación de espacios de debate, intercambio académico y movilidad para profesores y estudiantes. La formación en competencias constituye una de las líneas en las que se orientan sus investigaciones. Cuenta con un proyecto similar al europeo, el Tuning América Latina, con centros en más de 181 universidades de la región y con doce áreas temáticas, además ya se muestran resultados de investigaciones en este orden como los de Huerta, Pérez et al.(2005), Salzoza (2007), Tiherry García (2005), Vargas (2001), entre otros

Cuba no está ajena a los cambios que viven los sistemas universitarios en el mundo y particularmente, los de América Latina. Está vinculada al proyecto regional y cuenta con un Centro Tuning radicado en la Universidad de La Habana, con seis representantes en áreas de mucha experiencia como son Arquitectura, Ingeniería Civil, Geología, Historia, Física y Matemática. Se han alcanzado resultados investigativos en propuestas de formación en competencias, como los muestran Arzola, (2008); Callejas, (2008); Cejas y Pérez, (2005); Días y Sánchez, (2006); Hernández, (2005); Santos, (2006); López, (2005); entre otros

Fueron referentes de forma particular, para el desarrollo de este estudio la investigación de López (2005) relacionada con el proceso de formación de competencias creativas para el titulado en Estudios Socioculturales y el trabajo de

Arzola, (2008) también en este perfil, pero referido a la formación de competencias para la educación postgraduada de estos titulados.

En la Universidad de Cienfuegos se encuentran trabajos que indican propuestas de competencias y formación en estas desde diferentes ámbitos, entre los que se relacionan los resultados investigativos de: Arcia (2003), Alpízar (2004), Álvarez (2004), Rosales (2004), San Juan (2004), Montero (2005); Carballosa (2007), González (2007), Navarro (2007), Núñez (2007), Rojas (2007), Juanes (2008).

En las investigaciones sobre enfoques de aprendizaje, la relación de estos y el rendimiento académico (producto) han tomado gran relevancia entre los investigadores Watkins & Hattie (1981), Biggs (1982), Beckwith (1991), Trigwell & Prosser (1991), Hernández Pina (1993), Valle Arias et al. (1998), Hernández et al., (2001), Pilcher (2002), Buendía y Olmedo (2003), Muños y Gómez (2005); Míguez (2006), Recio y Cabero (2006), Salzoza (2007); Ruiz et al. (2008). Algunos resultados alcanzados en estos estudios como son los casos de Recio y Cabero, (2006), Salzoza (2007), Ruiz et al. (2008) mostraron correlación positiva entre el enfoque de aprendizaje profundo y el rendimiento académico alto. Al respecto Ruiz et al., 2008 revelan que la relación entre el enfoque de aprendizaje adoptado y el rendimiento institucional es significativa: los alumnos que adoptan un enfoque profundo son los que obtienen los mejores resultados, en las calificaciones, mientras que los que adoptan un enfoque equilibrado, se sitúan por detrás de estos y con mejores resultados que los que adoptan un enfoque superficial.

La otra variable que se tuvo en cuenta en el análisis fue el rendimiento académico y su relación con las competencias, a través de la importancia atribuida y el nivel de desarrollo alcanzado.

Es en el escenario de la universidad cienfueguera donde se inserta el presente estudio y tiene como contexto particular la titulación en Estudios Socioculturales de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas. El estudio de carácter descriptivo y exploratorio tiene como **objetivo general**:

Determinar la correlación entre los enfoques de aprendizaje, competencias y el rendimiento académico de estudiantes y egresados en la titulación en Estudios Socioculturales y como objetivos específicos se encuentran:

1. Análisis descriptivo de los enfoques de aprendizaje en la muestra objeto de estudio.
2. Análisis de la coherencia entre la motivación y la estrategia manifestada en los enfoques de aprendizaje en la muestra de estudio.
3. Identificar las competencias que muestran estudiantes y egresados en Estudios Socioculturales.
4. Jerarquizar las competencias de los profesionales en Estudios Socioculturales.
5. Proponer competencias para el Licenciado en Estudios Socioculturales.
6. Determinar la correlación entre enfoques de aprendizaje, competencias y rendimiento académico en la muestra objeto de estudio.

### **Interés y relevancia.**

En la actualidad las instituciones universitarias se hallan inmersas en momentos de cambios y transformaciones, sobre todo, de sus diseños curriculares, y donde su atención fundamental está centrada en el estudiante, en el futuro profesional en formación y de quien la sociedad del conocimiento y la información demanda cada día, para el desempeño competente. Por ello desde hace cuatro décadas, los enfoques de aprendizaje constituyen una inagotable y valiosa justificación para la investigación del aprendizaje de los estudiantes donde la búsqueda de nuevas rutas para el estudio de la realidad educativa, con un rumbo hacia la calidad, se convierte en eje decisivo al cual dirigir nuestras intenciones y tareas investigativas. Por tanto, el interés científico educativo e incluso social de esta temática, se deriva del avance y profundización, que éste supone para el conocimiento de nuestros alumnos, permite introducirnos en aspectos relacionados con el proceso de enseñanza aprendizaje en la educación superior, en la mejora de la calidad

educativa. El estudio nos permite adentrarnos en el conocimiento del beneficio y de la repercusión social, que puede ofrecer la investigación de este ámbito de acción, para el desarrollo académico y profesional de los estudiantes, para la adecuación de la enseñanza y el aprendizaje a las necesidades sociales que requieren las instituciones, empresas y organismos, así como el aprendizaje permanente y la formación competente.

Este estudio es piloto en la Universidad de Cienfuegos respecto al análisis de variables como enfoques de aprendizaje, competencias y rendimiento académico, aunque de carácter descriptivo y exploratorio, permite adentrarnos en el proceso de enseñanza aprendizaje del titulado en Estudios Socioculturales, titulación que es una de las más novedosas del país, surgida en los finales de los noventa y llamada a formar profesionales en aquellas regiones con resultados, tanto en el ámbito cultural, como turístico, que demandaban un profesional de perfil amplio en el campo de las Humanidades y las Ciencias Sociales, que formado en su región, tuviera como centro de su quehacer el trabajo comunitario, lo que garantizaba, que a partir del conocimiento de su realidad cultural, una actividad basada en el sentido de pertenencia e identificación con su lugar de trabajo, permitiera el diagnóstico, la investigación e intervención en el plano sociocultural. Además con ella se ofrecía la posibilidad de superación de estudios superiores a promotores, instructores y otros trabajadores de la cultura.

Esta titulación en el territorio cienfueguero ya ha entregado a la sociedad **seis** graduaciones de profesionales que ejercen en las variadas instituciones del Ministerio de Cultura y otros organismos de la provincia y fuera de ella. Por ello es nuestro interés adentrarnos en el proceso formativo de este profesional de perfil humanista, con el objetivo de proponernos perfeccionar y mejorar su preparación.

### **Estructura de la tesis.**

La tesis está estructurada en dos partes: una Fundamentación Teórica que consta de tres capítulos y una segunda parte relacionada con el Estudio Empírico

La **Fundamentación Teórica** la integran los siguientes capítulos:

**Capítulo 1** se refiere al sistema universitario cubano en lo que concierne al diseño curricular en su desarrollo histórico y con especial énfasis en los diseños curriculares puestos en práctica a partir de la creación del MES (1976). Se particulariza en el Modelo del Profesional y el Plan de Estudios de la titulación en Estudios Socioculturales en la modalidad de curso regular diurno.

**Capítulo 2** referido a las perspectivas en la investigación sobre el aprendizaje en los estudiantes universitarios. Se enfatiza en la orientación cualitativa y dentro de ella las investigaciones sobre enfoques de aprendizaje con énfasis en las investigaciones dentro de la línea SAL y en el Modelo 3P (Presagio, Proceso, Producto).

**Capítulo 3** está relacionado con la formación de competencias desde la educación superior y las ventajas que representa para estos sistemas educativos. Se analizan algunos criterios conceptuales respecto a las competencias y sus diversas clasificaciones presentes hoy en el debate académico con énfasis en las competencias genéricas o transversales. Se ofrece una panorámica de esta línea en diversos contextos sobre todo en el Latinoamericano y el comportamiento de esta variable en Cuba y de modo particular su manifestación en el ámbito de los estudios superiores cienfuegueros. También se analiza la relación entre competencias y rendimiento académico.

La **Segunda parte o Estudio Empírico** la forman:

**Capítulo 4** declara el propósito, la justificación y los objetivos del estudio del estudio.

**Capítulo 5** refiere la Metodología empleada en el estudio, la población y muestra, las variables empleadas, los instrumentos de obtención de la información, el procedimiento seguido en el proceso investigativo.

**Capítulo 6** relaciona los resultados alcanzados en el estudio de acuerdo a los objetivos propuestos.

**Capítulo 7** presenta las conclusiones del estudio a partir del modelo teórico que sirvió de sustento a la investigación y de los resultados obtenidos, también señala las implicaciones educativas derivadas de los mismos.

**Referencias bibliográficas** relaciona los autores y documentos que fueron fundamento de la investigación y de la redacción del informe.

**Anexos**, Amplían la información del estudio efectuado.

# **PRIMERA PARTE**

## **FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

# **CAPÍTULO 1**

## Capítulo 1. El Sistema Universitario Cubano.

---

***“La formación del profesional que reclama hoy día la sociedad es sólo, posible a partir de una educación integral del estudiante universitario”***

*Fernando Vecino Alegret (2001).*

### **1. Introducción:**

En este apartado se analiza el desarrollo histórico del Sistema Universitario Cubano, a través de la caracterización de sus etapas, desde el diseño curricular. Se enfatiza en los diseños curriculares establecidos desde la creación del MES (1976) hasta la actualidad. Se hace un análisis particular del currículo y del perfil profesional en Estudios Socioculturales, en la modalidad de curso regular diurno.

#### **1.1. Desarrollo histórico del sistema universitario cubano.**

El sistema educacional de un país es un concepto amplio, del que forman parte un conjunto de subsistemas e indicadores. En este estudio abordaremos uno de los subsistemas del sistema de educación, el referido a la educación superior y de este el correspondiente al desarrollo histórico de los diseños curriculares en Cuba, con énfasis en el vigente en función del modelo del profesional que sustenta la educación superior cubana y su concreción en la carrera de Estudios Socioculturales.

Autores como Lobaina Oliva, (2002), García del Portal, (2003), De Armas y Espí, (2005), Guadarrama, (2005) coinciden en destacar que para el estudio del sistema universitario cubano hay que tener en cuenta tres etapas fundamentales: la colonial, neocolonial y la revolucionaria, tomando en cuenta su vínculo con el desarrollo económico social y político en cada una de ellas.

##### **1.1.1 El sistema universitario cubano en la etapa colonial.**

La presencia en el continente americano de órdenes religiosas de franciscanos y dominicos va a tener una gran repercusión en el desenvolvimiento de los estudios superiores en la región. Así el establecimiento en La Habana a mediados

del siglo XVI, de predicadores procedentes de Santo Domingo y la creación de un convento que contaba con un programa de estudios superiores de Artes, Gramática, Sagradas Escrituras, Teología, el convento de San Juan de Letrán constituía el primer intento por contar con una institución de altos estudios en la isla.

Aunque hubo varios intentos por parte de los dominicos de establecer una universidad en La Habana, como las existentes en México, Lima y Santo Domingo, no es hasta el 5 de enero de 1728, que se convierte en realidad se fundaba por la Orden de los Dominicos la Universidad de San Jerónimo de La Habana. La misma tenía la finalidad de educar en sus aulas, después de probada su limpieza de sangre, en los principios y métodos de la escolástica tomística; su profesorado estaba integrado por sacerdotes, contaba con cinco facultades y veinte cátedras: la facultad de Teología, la de Cánones, la de Leyes, la de Medicina y Artes-Filosofía. Las concepciones pedagógicas imperantes en ella eran las propias de la escolástica, basada en el memorismo mecánico, el verbalismo y el dogmatismo. Los cargos de rector, vicerrector, secretario y concilios sólo podían ser ocupados por los dominicos y a pesar de que se solicitaron algunas reformas para modernizar su estructura y los planes de estudios, estas no fueron concedidas. Desde ese momento hijos de esta tierra se pronunciaron por transformaciones en el orden educativo e institucional.

Es significativo que no fuera hasta 1728 que Cuba contara con la primera universidad, si esta había sido el puente de tránsito imprescindible entre España y sus colonias, la causa parece ser como refiere Guadarrama (2005) que a la Corona no le interesaba que se desarrollara en la isla una intelectualidad activa y profesionales modernos que pudieran poner en jaque su propio poder en un enclave tan estratégico como la llave del Nuevo Mundo, donde usualmente se concentraban en tránsito, innumerables personalidades de ambas partes del océano, tanto de la parte militar, política, económica, cultural, religiosa.

Además de la recién creada Universidad de San Jerónimo, existieron en el siglo XVIII otras instituciones de estudios superiores como los Seminarios de San Carlos y San Ambrosio, también en La Habana y San Basilio, el Magno, en

Santiago de Cuba. Todos ellos vinculados a la iglesia y a la monarquía española, cuyo objetivo fundamental era la preparación especial para la carrera eclesiástica o las humanidades. Frutos de estos colegios son el padre José Agustín Caballero, el sacerdote Félix Varela, José de la Luz y Caballero, entre otros, que como refiere (García del Portal, 2003) combaten la escolástica imperante y promueven una enseñanza científica y experimental que influye en La Universidad de La Habana y que contribuye a sentar las bases de un pensamiento científico más profundo. Ellos- a decir de Lobaina (2002) entre las lecciones que nos legaron han estado:

“el haber interpretado la cultura como expresión de la comunicación entre diferentes ramas del saber y haber sido capaces de plantearse la búsqueda de soluciones a los problemas de su país y de su tiempo. No fueron eruditos repetidores de un saber enciclopédico, sino, ante todo, expresión del pensar desde sus raíces y problemas muy nuestros donde se inserta lo universal. Dominaron con profundidad los nexos entre los saberes, lo cual les permitió abordar con coherencia los problemas filosóficos y pedagógicos de su tiempo y nos legaron un pensamiento pedagógico que se planteó contribuir a formar hombres, una pedagogía que se concibe como factor de desarrollo y mejoramiento humano” (p.27)

Con posterioridad otros grandes hombres de pensamiento como José Martí y Enrique José Varona enriquecerían el quehacer pedagógico cubano.

Las transformaciones económicas que venían desarrollándose en la economía cubana desde finales del siglo XVIII especialmente con el crecimiento de la industria azucarera, con el desastre de la economía haitiana, tras su revolución y dado el auge de la revolución industrial, promovieron como señala Guadarrama(2005) transformaciones en todos los órdenes de la vida económica y cultural de las colonias hispanas, lo que se puso de manifiesto con la creación de la Sociedad Económica Amigos del País, que propició tales transformaciones, e hizo evidente lo arcaica de la educación universitaria existente.

Guadarrama (2005) señala que un intento por reformar los estudios universitarios acorde con las transformaciones económicas que se estaban produciendo lo constituyó la propuesta del plan de estudios (1828), promovido por Francisco de Arango y Parreño, hijo de esta tierra y representante de los hacendados ilustrados, interesados en el desarrollo socioeconómico de la Isla. Este plan comprendía asignaturas como: Gramática Latina y Castellana, Dibujo, Instituciones Filosóficas, Física Experimental, Química, Elementos de Historia Natural, Principios de Matemáticas, de Náuticas, de Agrimensura y Geometría aplicada a las Artes, Teología, Cánones, Leyes, Medicina, Cirugía, Historia, Geografía, Cronología. Esta propuesta tampoco recibió la importancia que requerían tales cambios por las autoridades de la isla y de él solo se logró en 1837 que se abriera la Cátedra de Química, dado los reclamos de modernizar la industria azucarera.

Otros intentos reformadores, por parte de la “élite” ilustrada, estuvo la creación de un Instituto Cubano de Enseñanza Técnica; pero tampoco recibió la acogida que demandaban tales cambios.

En 1842, se produjo el proceso de secularización de la Real y Pontificia Universidad de La Habana, que se convierte en Real y Literaria y es elaborado un Plan General de Enseñanza para Cuba y Puerto Rico, quedando el resto de las Instituciones de Educación Superior dependientes de la Universidad de La Habana, que según apunta el historiador Torres Cuevas (1998):

“ello pudiera parecer el triunfo del movimiento intelectual cubano que tanto había reclamado por esa medida. Pero el éxito solo fue parcial, si por un lado se lograda despojarla del pasado lastre medieval, por otro, la institución quedaba directamente bajo las órdenes del Capitán General, en su condición de vice real patrono” (p. 302).

Las transformaciones operadas en la Universidad habanera después de su conversión en laica no fueron trascendentales, el espíritu escolástico y formalista se mantuvo latente en los métodos de estudio. En 1863, se crea la Junta Superior

de Instrucción Pública bajo cuya dependencia se situaba a toda la enseñanza de la Isla.

Durante el período de 1868-1898, se desarrollaron en Cuba, las luchas revolucionarias contra el colonialismo español, y como afirma García del Portal (2003):

“la Universidad fue convertida en un centro de rebeldías estudiantiles y de infructuosas tentativas de renovación por parte de algunas figuras de la intelectualidad criolla e ilustres miembros del profesorado que con la reforma de 1871, de naturaleza política, encaminada a estrangular la enseñanza superior en la Isla, por considerar a la Universidad un foco de resistencia de profesores y estudiantes, al estallar la primera guerra por la independencia”. (p.9).

Al terminar la Guerra de los Diez Años (1868-1878), se volvían a restablecer las disposiciones anteriores a 1871, como refiere el mismo autor ya que la Universidad “*no constituía un centro generador de conflictos políticos*” (p.9)

En 1880, se produjeron nuevos cambios en la enseñanza universitaria, tales como: el establecimiento del reglamento para el ingreso de los catedráticos, la unificación de los profesores de la Isla a los de la Península en un mismo escalafón, cambios en las estructuras organizativas de las facultades.

En 1892, se suprime el doctorado en todas las facultades argumentándose el reducido número de licenciados que optaban por obtenerlo, la reducción de los presupuestos y finalmente razones políticas. Esta situación provocó la cesantía de un número de catedráticos y ayudantes que quedaron vacantes, lo que condujo a una serie de protestas por parte de profesores y estudiantes y llevaron a que los doctorados fueran restituidos por parte de la metrópoli.

### **1.1.2 El sistema universitario en Cuba período de ocupación norteamericana y Neocolonial (1899-1959).**

En el período de ocupación norteamericana (1899-1902), penetraron fuertemente en el país las ideas pragmáticas prevalecientes en la pedagogía estadounidense y la educación se organizó de acuerdo a los intereses de los interventores. En 1899 la Real y Literaria Universidad de La Habana, se convertía en Universidad de La Habana.

En 1900 debido a los esfuerzos del insigne patriota Enrique José Varona, quien desde su posición de Secretario de Educación se pronunció por cambios educacionales y sobre todo, universitarios, entre los que se destacaba que la universidad estuviera más a tono con las necesidades de la nación, por ello habría que dar atención preferente a las carreras de Ingenierías, Agronomía y Pedagogía, en tanto constituía una premisa del desarrollo económico del país, al poder contar con una enseñanza práctica y experimental, de modernizar los programas a impartir, a los cuales les confirió un carácter científico.

De igual manera se pronunció contra la idea de que el examen fuera el objetivo y el fin de toda la enseñanza universitaria, pues debía constituir tan solo una prueba de carácter experimental del progreso alcanzado por el alumno. Estas reformas propuestas por Varona no encontraron eco en las autoridades que atendían el alto centro docente.

Entre 1899 y 1902 se crearon en la Universidad algunas escuelas que eran necesarias como: las de Pedagogía, Veterinaria, Cirugía Dental, Ingeniería en varias de sus ramas, Agronomía y Electricidad, entre otras (Guadarrama, 2005)

Ya en la República y sobre todo en los años veinte, en Cuba como en América Latina, se desarrolló un movimiento de reforma universitaria, que contó con la conducción de Julio Antonio Mella, líder estudiantil de gran prestigio entre estudiantes y profesores. Este movimiento reformador solicitaba entre sus principales demandas: la autonomía universitaria, depuración del claustro de profesores, modernización de los planes de estudio y de los métodos de enseñanza, pues primaba en esos predios los antiguos métodos verbalistas, memorísticos heredados del pasado colonial, la vinculación de la docencia y la investigación, adquisición de equipos para el mejoramiento de los laboratorios. La reforma además proponía que la universidad llegara a todos los lugares del país y

la vinculación del estudiantado con los obreros, una materialización de ello lo constituyó la Universidad Popular “José Martí”.

Las luchas desarrolladas a partir de los años veinte por los diversos sectores de la sociedad cubana condujeron a un fuerte proceso revolucionario, que en los años treinta, logró algunas conquistas, entre ellas, para los estudiantes universitarios la demanda de su autonomía, el 6 de octubre de 1933, y con ella la participación del estudiantado en la dirección universitaria y el incremento de matrículas gratuitas, lo que posibilitaba el ingreso de estudiantes de sectores más populares. Otras importantes conquistas alcanzadas según señala García del Portal (2003, p.11) entre 1944-1952 fueron: “la Universidad había logrado la ampliación de la matrícula gratis, la reorganización de su régimen administrativo, el remozamiento de los planes de estudio, la creación de bibliotecas y el concurso-oposición para el ingreso de los profesores, entre otros aspectos”.

En la década del cincuenta existían ya en el país, tres universidades además de la Universidad de La Habana (1728), en 1947 la Universidad de Oriente, que no inició sus cursos hasta 1949 y en 1952 la Universidad Central de Las Villas respectivamente; estas universidades añadían una nueva tónica a la vida universitaria cubana, las mismas se nutrieron de prestigiosos profesionales de las respectivas regiones, también contaron con el apoyo brindado por profesores de la capital que con frecuencia desarrollaban algunos de sus cursos y conferencias magistrales en las nuevas instituciones. Según refiere Guadarrama (2005) estas universidades oficiales tuvieron que enfrentarse, al surgimiento de universidades privadas, surgidas para aislar y frenar las rebeldías estudiantiles exacerbadas con la acción golpista del 10 de marzo de 1952.

Las universidades públicas se caracterizaban por el predominio de poca matrícula. Los planes de estudio eran obsoletos, inflexibles; la estructura carreras, en las que predominaban las titulaciones de Humanidades, en detrimento de otras ramas de la ciencia y el predominio de métodos arcaicos, donde continuaban prevaleciendo los viejos métodos verbalistas en la enseñanza. Estos centros de altos estudios carecían de los fondos para acometer las transformaciones que demandaban; eran inciertas además las perspectivas de trabajo para los

graduados ya fueran ingenieros arquitectos, doctores entre otros; además contaban estas instituciones docentes con claustros heterogéneos, en los que había profesores anquilosados en los viejos planes de estudio y profesores competentes que buscaban a través de la investigación científica formar a sus alumnos en la vocación por el descubrimiento, la innovación, prestigiándose así estas instituciones universitarias en el país.

El triunfo de enero de 1959, significó transformaciones cualitativas para el nivel superior expresadas en el ingreso y en la conformación de nuevas carreras, planes de estudios y programas.

### **1.1.3 El sistema universitario cubano. Etapa revolucionaria.**

A los efectos del presente estudio se dedica un análisis más detallado a los cambios del diseño curricular sobre la base del modelo del profesional a que se aspira en la sociedad cubana desde 1959 a la actualidad.

Para la mejor comprensión se ha dividido el análisis dentro de la etapa por períodos históricos.

García del Portal (2003) refiere que la conquista del poder por los sectores democráticos de la sociedad cubana implicaba profundas transformaciones en todos los órdenes sobre todo en el orden educacional, entre ellas caben destacar: la Campaña de Alfabetización, la extensión de los servicios educacionales a todo el país con la creación de aulas y escuelas, la preparación emergente de maestros, la garantía de empleo a todos los docentes, la nacionalización de la enseñanza, que dio carácter público y gratuito a todos los servicios educacionales del país y decretó la desaparición de las universidades privadas son las transformaciones más importantes que preceden a otras que se producirían en la Enseñanza Superior.

#### **1.1.3.1 El período comprendido entre 1959-1975.**

Este período que va desde 1959 a 1975 es el primero donde se inician los cambios revolucionarios en los estudios universitarios.

En el año 1962, se desarrolló una Reforma Universitaria, reclamada por los estudiantes desde el año 60, en cuyo documento se establecía conceptualmente las transformaciones fundamentales a desarrollar como: la creación de nuevas carreras, entre ellas cabe destacar la creación de la Facultad de Humanidades integrada por las Escuelas de Historia, Educación, Ciencias Jurídicas, Ciencias Políticas, Economía, Letras, Periodismo y Filosofía como departamento docente, la modificación de los currículos, la creación de un plan de becas; se trabajó por vincular la universidad con la producción y los servicios; se introdujo paulatinamente la investigación científica al trabajo universitario.

Uno de los aspectos en los que insistió el documento de la Reforma fue el estimular la investigación científica, para ello se creó la Comisión de Investigaciones, que impulsó y apoyó la creación de grupos de investigación que vinculaban a profesores y estudiantes, donde quiera que aflorasen condiciones para ello.

La Reforma del 62, como ha expresado Altshuler (2001) *“era en realidad una verdadera revolución educacional”*(p.87), que se proponía preparar al joven con un sentido social y de servicio, y por eso *“no sólo se contemplaron cambios académicos, sino de toda la actividad estudiantil* (Amaro,1997,p.108). *La Reforma contribuyó de manera meritoria a abrir las posibilidades a los nuevos cambios surgidos con posterioridad, en esa búsqueda permanente del perfeccionamiento, que ella contribuyó a enseñarnos* (Martín, 2003, p.11).

Entre 1959 y 1975 se incrementó hasta cinco el número de instituciones de Educación Superior en estos años. A las tres universidades existentes, la Facultad de Medicina de la Universidad de La Habana devenía en el Instituto Superior de Ciencias Básicas y Preclínicas (1962). En julio de 1964, las tres Facultades de Pedagogía de las tres universidades se convertían en Institutos Superiores Pedagógicos de sus respectivas provincias. Con posterioridad aparecen el Instituto de Cultura Física y el Superior de Arte.

En la formación de profesores de Enseñanza Media, se ejecutaron planes que garantizaron paulatinamente la elevación del nivel académico de los maestros y el trabajo con contingentes crecientes de estudiantes cada año, que crearon las bases para el ulterior desarrollo de los actuales institutos superiores pedagógicos.

Es significativo en el período que la posibilidad de estudio se abrió para todos y aparecen los cursos para trabajadores; además la docencia médica se extendió por todo el territorio nacional. Ante la carencia de profesores dado que muchos habían abandonado el país se desarrolló un vigoroso movimiento de alumnos ayudantes que contribuiría a fortalecer los claustros de las instituciones universitarias.

Desde ese momento resultó de gran importancia la superación profesional, académica y científica para profesores y estudiantes, estimulándose el postgrado nacional y la emergencia de formación de doctores en el extranjero, lo que elevaba la calidad profesional en los predios universitarios. Se creaban importantes centros de investigación para hacer frente a las demandas económicas y sociales del país, tales como Centro Nacional de Investigaciones Científicas y el Instituto de Ciencia Animal. Se crearon además diversos grupos de investigación multidisciplinarios integrados por profesores y estudiantes, que desarrollaron importantes proyectos en importantes ramas de la economía nacional y en la esfera social y surgen nuevos centros de investigación, entre ellos el Centro de Salud Animal, el Instituto de Investigaciones Agrícolas, el Centro de Investigaciones Digitales y el Centro de Investigaciones de Sistemas, todos adscritos a la Universidad de La Habana y con sedes en otras provincias. También aparecen en el período la Universidad de Camagüey y el Instituto Superior Técnico Militar (García del Portal, 2003). *"...un rasgo característico de esta etapa lo constituyó la relativa independencia de las universidades existentes para crear descentralizadamente carreras, ramas u especialidades con el propósito de satisfacer los urgentes requerimientos del país"*. (Martínez, P.R., 1999, citado en Hernández Días, 2001).

En este momento histórico que vivía la enseñanza general y en particular la superior, se elaboraron los primeros documentos que intentaban orientar la

formación de un graduado integral, con una preparación amplia capaz de resolver los problemas de su entorno, es decir, se trata desde el establecimiento de principios y concepciones teóricas relativas al profesional, orientar la elaboración de planes y programas de estudio a través de los que se instrumentaba su formación (Hernández Días, 2001).

Respecto al diseño curricular en el período analizado y según apunta Álvarez de Zayas (1999) el documento planes de estudio se redujo a un listado de asignaturas semestres y a la determinación del sistema de conocimientos correspondientes. El número de años de las carreras era de cuatro en las Humanidades, cinco en Ciencias y Tecnología y seis en Medicina.

El número de días lectivos se incrementó de 120 a 160 en el año académico. El tipo de clase que se desarrollaba era fundamentalmente teórico-práctico y en este tipo de clases se desplegaban todas las funciones didácticas. Aunque se proscribía el verbalismo y se reclamaba una enseñanza activa, muchas actividades docentes se concretaban básicamente a clases magistrales. *Pero poco a poco se fue abriendo una manera diferente de enfrentarse con el serio compromiso universitario* (Amaro, 1997, p.110).

#### **1.1.3.2. Un segundo período podemos considerarlo a partir de 1975 y hasta la década de los noventa.**

Los cambios operados en la etapa anterior condujeron a la necesidad de crear las condiciones estructurales y organizativas que llevaron a la creación del Ministerio de Educación Superior (1976) que como afirma Hernández Días(2001) *“posibilitó mejores condiciones para la organización y desarrollo de la enseñanza universitaria”* (p.3).

García del Portal (2003) considera que en estos años la colaboración con el campo socialista favoreció la estabilidad económica del país y reforzó en el plano estratégico el papel de la educación superior como factor del desarrollo

económico-social, tanto a escala nacional como territorial y consecuentemente, repercutió de forma favorable en la disponibilidad de recursos públicos para alcanzar tales fines. Hourritinier (2006) señala:

“que en el curso de 1975-1976 se instrumentó una **primera versión de los planes de estudio** unificados para algunos perfiles, específicamente para los de ciencias agropecuarias, tecnológicas, ciencias y economía, y que abarcaban un total de 26 carreras.” (p. 83).

Es en el curso 77-78 que comienza a regir en toda la Educación Superior Cubana los **Planes de Estudio A**, válidos por cinco años, esta etapa se identificaba por la centralización de las orientaciones metodológicas de carácter nacional y obligatorio, que propiciaban una gran estabilidad a los planes y a la superación de los profesores. Se creaban entonces las comisiones nacionales de ciencias básicas y las comisiones de especialistas de los centros de educación superior declarados rectores y son los primeros conducidos por el MES.

Estos planes de estudio según Hourritinier (2006) se concibieron sobre la base de perfiles muy estrechos con un estructuración interna de las carreras en especialidades, cada una de las cuales tenía a su vez sus propias especializaciones, las que llegaron a ser unas 250 en total.

En este período, los planes de estudio se elaboraron sobre la base de un conjunto de principios didácticos. Surge el concepto de objetivo, como categoría rectora del proceso, los cuales se precisaron para cada especialidad y establecían la posible estructura de asignaturas del currículo.

En el período 1982-89 se trabajó por la consolidación de los logros de la etapa anterior, se buscó una mayor flexibilidad organizativa en los planes y se plantearon los estudios de calidad del egresado de la educación superior. Por otra parte, se elaboraron los **Planes B** orientados a una mayor sistematización entre las asignaturas, la búsqueda de indicadores orientadores para la carga docente, la

actividad independiente de los estudiantes y el fondo de tiempo para la actividad laboral e investigativa.( Hernández Días, A., 2001).

Para el curso 1982-83 se ponen en práctica los **Planes B**; en los cuales, si bien aún predominaba el enfoque de perfil estrecho el número de estos se redujo considerablemente al desaparecer las especializaciones y quedar sólo las carreras, con sus correspondientes especialidades.

### **1.1.3.3. Período de 1990 – 2008.**

En los finales de los años ochenta y los comienzos de los noventa se producían acontecimientos en el mundo y en el propio país, que exigían a la enseñanza superior la formación de profesionales cada vez más preparados, para enfrentar los múltiples desafíos y retos de la realidad de ese momento. Factores como el desarrollo científico-tecnológico y sobre todo, lo relacionado con las ciencias de la informática y las comunicaciones, la globalización de los procesos económicos y culturales y sus correspondientes consecuencias, que contrastaban diferencias para los diversos países, cuando imperaban sólo las concepciones del mercado.

Hernández Días (2001) refiere que al culminar los años ochenta se constataban algunas deficiencias en el proceso de formación de orden cualitativo y se propuso la aplicación de una política flexible que incluyese la centralización y descentralización que facultaba a los rectores a tomar determinadas decisiones curriculares.

Dada la realidad de Cuba, y la coyuntura histórica de los noventa en el sistema universitario se produjeron una serie que García del Portal (2003) relaciona a continuación:

- La orientación de la formación hacia un perfil más amplio, (se redujeron más del 50% los perfiles de pregrado), cuya base le ofrecía al

egresado universitario mejor adaptación al mundo laboral. Además se adecua la estructura de carreras a las nuevas exigencias del desarrollo económico-social, global y por territorios del país.

- La formación especializada, la ampliación y actualización de conocimientos pasan a ser objetivos del denominado cuarto nivel o sistema de postgrado, procurándole mayor pertinencia a sus ofertas, y mediante los procesos de superación profesional y formación académica, una mayor relación de las instituciones docentes con las empresas y organismos ramales.

- Creación de los cursos dirigidos (hoy Cursos a Distancia) que permitieron el acceso a la educación superior a decenas de miles nuevos estudiantes.

- La integración sistemática y en un nivel superior de la docencia-producción-investigación durante la formación profesional.

- La correspondencia de la capacitación del claustro universitario con la selección y el desempeño, como factor esencial para lograr el salto de calidad en la docencia e investigación.

- El fortalecimiento de las Instituciones de Educación Superior en la investigación científica, lo que contribuyó en mayor medida al desarrollo la economía nacional y de los territorios en particular.

- El rediseño del funcionamiento y las estructuras de las instituciones para hacerlas más eficientes, redujo el personal administrativo y los cargos de dirección, se siguió la tendencia de simplificar las estructuras organizativas y se estimuló hacia las nuevas formas de organización del trabajo.

- El perfeccionamiento del sistema de evaluación externa (inspección) y coordinando con los procesos de autoevaluación.

- El establecimiento de un programa nacional de computación. (p.14).

Se sucedieron otros cambios que de acuerdo con Álvarez de Zayas (1999) pudieran agregarse como:

- Los perfiles profesionales se redujeron a 80 carreras, con las cuales se podía establecer la necesaria formación del profesional que demandaba el país en ese momento.
- Se desarrolló una tendencia a la descentralización, que incluía al diseño curricular. La orientación centralizada se concretaba a las características u objetivos generales sobre la formación profesional, tales como, objetivos generales del egresado, disciplinas esenciales de la carrera, número de años, horas lectivas para la carrera y las disciplinas, evaluación de culminación de estudios.
- Se reconceptualizó el componente laboral de los planes de estudio al surgir la disciplina principal integradora, como disciplina del ejercicio de la profesión, identificada con la práctica preprofesional del futuro profesional, que contenía el objeto de la profesión y el modo de actuación profesional.
- Se modificaron las formas de enseñanza, al posibilitar la participación consciente de los estudiantes en el aprendizaje mediante el empleo de métodos problémicos y creativos, acorde con la necesidad de la formación para la solución de problemas profesionales, para el trabajo y para la vida.
- Se facilitó todo aquello que estimulase la introducción de lo profesional en el modo de aprendizaje y surgen talleres, seminarios, debates y otras formas de enseñanza.

Los cambios en la sociedad cubana de los noventa, hizo su influencia en los estudios superiores y en este sentido apunta Hourritinier (2006) señala que en el curso 1990-1991 debido a reflexiones críticas en torno al modelo existente, se puso en práctica un nuevo plan de estudio, con un enfoque diferente, sobre la base del concepto de perfil amplio, los **Planes C**; con algo más de 80 carreras los que fueron capaces de brindar una respuesta plena a las exigencias profesionales acorde con el desarrollo económico y social demandado por el país en ese momento.

Almuiñas Rivero, J.L. et al, (2003) añaden que con el nuevo plan de estudio se lograba una mayor sistematización de los contenidos al reducirse la cantidad de disciplinas comprendidas en el plan, con una concepción más abarcadora del alcance de las mismas. De acuerdo con Hernández Días (2001) la esta nueva versión de planes, era aprobada a escala central al igual que los planes de estudio, programas de disciplinas y el documento del Modelo del Especialista que se integraba en el del Plan de Estudio.

En estos planes se daban nuevas posibilidades dentro de la planificación y organización del proceso docente-educativo a las facultades y sus colectivos metodológicos para elaborar el proyecto de planes y programas de estudio ajustados para cada carrera en función del contexto en que se realizaba.

Sin embargo, es importante destacar que según refiere Vargas y Almuiñas (2003):

“el rasgo fundamental que caracterizó a estos planes de estudio fue el perfeccionamiento de los aspectos educativos; es decir, aquellos que se relacionan con la formación de valores de los estudiantes, como aspecto esencial, para que los mismos fueran capaces de asumir, conscientemente, el compromiso que significaba desempeñarse como profesionales de la sociedad cubana, todo ello sobre la base de un enfoque pedagógico, donde lo instructivo y lo educativo se daban en indisoluble unidad. Para ello, cada disciplina, asumía desde el propio contenido de su ciencia, propósitos relacionados con el cumplimiento de ese objetivo, y de modo tal que ello constituye el elemento de mayor prioridad en el proceso de formación. También- apuntan estos autores- que con los nuevos planes de estudios puestos en práctica, se logró una mayor sistematización de los contenidos al reducirse la cantidad de disciplinas comprendidas en cada plan, con una concepción más abarcadora de las mismas”(p.111).

Igualmente se logró una concepción más sistémica de los currículos, al perfeccionar en el proceso de formación, la integración de los elementos académicos, prácticos e investigativos, en una estrecha interrelación, que posibilitaba introducir a los estudiantes, desde los inicios de la carrera, a los problemas profesionales que debían resolver una vez graduados, a través de la Disciplina Principal Integradora.

En este momento histórico de finales de la década de los 90 aparecen carreras como la Licenciatura en Estudios Socioculturales, Licenciatura en Turismo, entre otras, que conjugaban los perfiles ocupacionales con las transformaciones que vivía la realidad cubana y apuntaban hacia resultados de carácter regional.

Todo lo descrito anteriormente se pudo realizar porque las universidades cubanas contaban con claustros con una alta preparación pedagógica y científico-técnica, apta para asimilar el modelo de formación propuesto para ese entonces.

Al respecto De Armas y Espí (2005) destacan que las principales fortalezas que han posibilitado la ejecución de nuestra concepción curricular son: la prioridad que tiene la educación en nuestra sociedad, una sólida alianza con las empresas, organismos e instituciones sociales, la adecuada preparación del claustro, un consecuente trabajo del colectivo de los profesores de la carrera, el alto compromiso de los estudiantes con el proceso de su formación basado en el papel protagónico del mismo y una gestión del proceso docente que propicia el logro de esos propósitos.

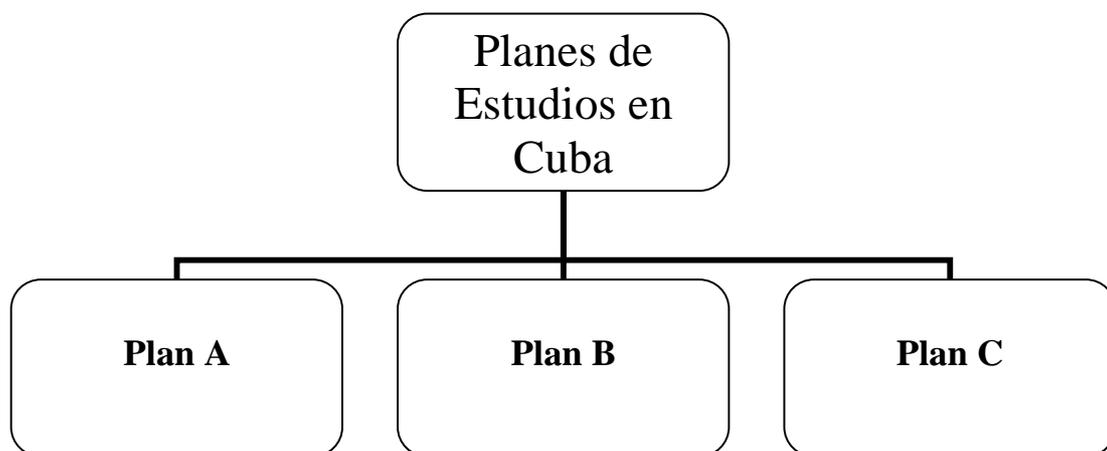


Fig.1 Planes de estudio en el ámbito universitario cubano desde 1976 a la actualidad. Fuente elaboración propia.

De Armas y Espí (2005) señalan que el ascenso cuantitativo en la enseñanza de pregrado ha estado aparejado con un perfeccionamiento del proceso docente educativo. Varias generaciones de planes de estudio se han ido sucediendo, alcanzándose niveles superiores en la integración y estructuración de los contenidos. Se han introducido nuevos métodos de aprendizaje transformándose la enseñanza verbalista en un proceso de aprendizaje centrado en el estudiante. Hernández Días (citando a Martínez, R, 1999, p.9) señala que en esta última década de la actividad curricular de la educación superior cubana.

"...se produce el afianzamiento centralizado de los aspectos estratégicos de los planes de estudio y se amplía la gama de los aspectos que se descentralizan, manifestándose la tendencia de una organización del proceso docente-educativo de manera más flexible y participativa en la aplicación de los planes y programas perfeccionados derivados de los planes de estudio C".

Dado que en nuestro sistema universitario los planes de estudios están sometidos a un continuo perfeccionamiento, desde el mismo enfoque de integración y bajo el modelo de amplio perfil, el sistema se encuentra inmerso en la construcción de una cuarta generación de planes de estudio, denominado **Plan D.**

## **1.2. La concepción del diseño curricular en Cuba.**

Para la formación de profesionales se requiere de todo un proceso organizativo, que dirija, ejecute y controle todo el proceso de enseñanza y aprendizaje del profesional en formación. Desde este punto de vista, el currículo en las Instituciones de Educación Superior constituye una propuesta educativa que surge y se desarrolla en condiciones sociales concretas que lo determinan, tiene por

tanto un carácter contextualizado, responde a los requerimientos de la época, reclama a las Universidades del tipo de profesional necesario para el desarrollo social.

Para Álvarez de Zayas (1999) el diseño curricular es:

“el primer paso de todo proceso formativo, donde se traza el modelo a seguir y se proyecta la planificación, organización, ejecución y control del mismo... se refiere al proceso de estructuración y organización de los elementos que forman parte del currículo, hacia la solución de problemas detectados en la praxis social, lo que exige la cualidad de ser flexible, adaptable y originado en gran medida por los alumnos, los profesores y la sociedad, como actores principales del proceso educativo” ( p.6).

En este sentido Hourritinier (2006) agrega que:

“el diseño curricular es sólo una etapa, un momento de un proceso mucho más complejo: la transformación curricular, concebida como un proceso continuo, iniciada con la preparación de los docentes y que no termina con el diseño, sino continúa con la aplicación y evaluación, la que incluso puede dar lugar a nuevos currículos. Es un ciclo que se repite cada cierto tiempo, donde las comisiones encargadas de elaborarlos desempeñan una actividad específica diferente en cada una de las etapas de ese proceso” (p.79).

Las Comisiones Nacionales de Carreras, están formadas por colectivos de expertos de mayor experiencia profesional, seleccionados en las respectivas universidades, cuya sede y dirección se le otorga a los centros de mayor tradición en la impartición de esa carrera (centros rectores). Estos centros son los encargados de dirigir todo el proceso de transformación curricular, no sólo del diseño, sino también de su implantación y evaluación., también se encargan del

perfeccionamiento de los diseños. A las sesiones de los Consejos Nacionales de Carrera se invitan a profesores e investigadores universitarios de alto nivel seleccionados en las Instituciones de Educación Superior que ofertan esa titulación, también asisten invitados empleadores de los graduados universitarios. La participación de los empleadores es importante en estas reuniones de trabajo, ya que ellos inciden en la determinación del tipo de profesional que en cada carrera se necesita.

El proceso de cambio de currículos en las universidades pasa por diferentes momentos o etapas, cada una de las cuales caracteriza un momento del proceso en general. Las **etapas** son las siguientes: **preparación, diseño, ejecución y evaluación**. La **etapa inicial o preparación** está relacionada con la fase previo al diseño, permite preparar en las universidades a quienes van a elaborar los nuevos currículos, en las ideas, conceptos y principios que los sustentarán así como a los profesores que los pondrán en práctica. La **fase de diseño** permite transformar los currículos vigentes por otros nuevos acorde con el momento histórico. La **tercera etapa o de ejecución** es donde se ponen en práctica los nuevos currículos, ya sea en el aula, taller, laboratorio, en la práctica laboral, en el trabajo de curso y son los profesores los que juegan un papel decisivo. La **última etapa** y no menos importante es la de **evaluación**, que permite medir la eficacia o no de los mismos. Este proceso tiene carácter cíclico: preparación-diseño-aplicación-evaluación.

De acuerdo con la concepción cubana acerca de la transformación curricular es necesario ante todo la preparación de los profesores para tales cambios por ser ellos actores fundamentales en los mismos, es necesario que ellos comprendan las razones por las que se hacen; solo después es que se les podrá pedir que elaboren sus programas de estudios.

Hourritinier (2006) refiere que otro elemento a tener en cuenta en la transformación curricular es que la misma produzca los efectos deseados y respondan a las necesidades de la actividad profesional, para con ello poder caracterizar con profundidad la profesión y su dinámica. Es necesario por tanto, conocer el marco laboral del profesional así como los cambios futuros en cuanto al

desarrollo científico tecnológico y el papel desempeñado por la profesión en la vida económico-social y otros factores acerca de la eficacia del graduado, sólo así la universidad podrá dar una respuesta objetiva en cuanto a los cambios curriculares propuestos.

El propio autor indica que para que ocurra una verdadera **transformación curricular** se requiere entre otras cosas, **caracterizar** adecuadamente cada una de las carreras objeto de diseño. Ello supone identificar en detalles las cualidades de cada una de las profesiones.

Desde el punto de vista pedagógico tal **caracterización** se logra, en primer lugar precisando con claridad el **objeto de la profesión**; esto es, la parte de la realidad sobre la cual recae directamente la actividad profesional. En la Escuela Superior Cubana **como parte de la determinación del objeto de la profesión, se identifican dos aspectos esenciales: las esferas de actuación y los campos de acción**. Las **esferas de actuación** de una profesión son aquellos lugares donde ella se manifiesta, donde el profesional se desempeña como tal de ahí que la carrera en el diseño del macrocurrículo deberá tener en cuenta las áreas fundamentales de desempeño laboral y centrar su atención en ello. Los **campos de acción** constituyen aquellos contenidos esenciales de la profesión que aseguran el desempeño profesional de los futuros graduados. Constituye el qué y el cómo de la carrera, de su adecuada precisión se puede inferir las principales disciplinas asociadas al ejercicio profesional.

A partir de la identificación del objeto de la profesión (incluidos los campos de acción y las esferas de actuación) es necesario conocer cuáles son los principales problemas profesionales que en ese objeto se manifiestan. Su determinación constituye el punto de partida para el diseño cubano de todo currículo.

La Escuela Cubana incorpora el concepto **problema** como categoría pedagógica, para caracterizar una situación, presente en el objeto de la profesión, que demanda de la acción profesional.

Es de señalar, que tanto el **objeto** de la **profesión** como los **problemas profesionales** se toman de la propia **sociedad para el diseño de la carrera**. Se requiere entonces identificar cómo la universidad hace suyo tales conceptos,

desde una lógica pedagógica. Esto implica apropiarse de esos conceptos y establecer, en correspondencia el nexo entre la sociedad y la universidad. Este papel en la Educación Superior Cubana, lo desempeñan, **los objetivos** que son reconocidos como la **categoría rectora del proceso formativo**, suponen el perfil anticipado del profesional que demanda la sociedad en un momento histórico concreto, permiten caracterizar el vínculo de la universidad con la sociedad al concretarse en un lenguaje pedagógico, el modo de asumir la solución de los problemas profesionales identificados en el objeto de la profesión.

En la Universidad Cubana, tanto en la carrera como en cada uno de sus subsistemas, se precisa de los objetivos. En los programas y planes de estudio se formulan tanto los objetivos instructivos (asociados con la apropiación de determinados conocimientos y habilidades), como educativos (relacionados con la formación de valores) en correspondencia con el modo en que se identifica el contenido.

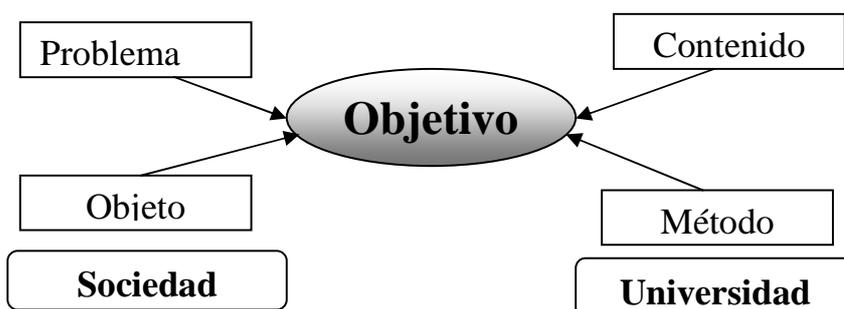


Fig.2 Objetivo categoría rectora del proceso formativo en la Educación Superior Cubana y caracteriza el nexo entre la sociedad y la Universidad. Fuente: Hourritinier, 2006.

Para la didáctica, los objetivos permiten precisar los contenidos de la enseñanza y los métodos específicos a emplear. La universidad cubana, en su concepción curricular, asume los problemas profesionales como punto de partida para el diseño de los currículos, pero luego tiene un tránsito de estos a los objetivos, que son los recogidos en los documentos rectores como guía para organizar todo el proceso de formación, además estos identifican la realidad

profesional del momento, y por tanto, el estudiante debe estar preparado para asumir con independencia y creatividad su solución, pero los problemas son específicos, propios del momento de realización del estudio del objeto de la profesión por quienes diseñan los currículos.

En la Educación Superior Cubana, a partir de los problemas profesionales, y como resultado de un proceso de generalización, se precisan los denominados **modos de actuación profesional**. El concepto expresa una cualidad superior a la encontrada en los problemas profesionales, al caracterizar integralmente el desempeño del profesional. Hourritinier (2006) refiere que los modos de actuación:

“constituyen el saber, el hacer y el ser de ese profesional; se expresan en su actuación y supone la integración de los conocimientos, habilidades y valores que aseguran ese desempeño. Algunos autores, para caracterizar este concepto, utilizan el término de competencias. Su dominio permite al profesional poder enfrentar todos los problemas profesionales previamente identificados, e incluso otros nuevos no existentes, surgidos como consecuencia del desarrollo de la actividad profesional “(p.96).

La Escuela Cubana identifica las competencias con los modos de actuación y según Hourritinier (2006), mientras los problemas pueden ser numerosos y singulares, los modos de actuación son pocos, si ese proceso de generalización- de los problemas a los modos de actuación- tiene lugar de forma adecuada. Añade además este autor que estos:

“modos de actuación profesional, formulados en lenguaje pedagógico, didáctico, constituyen los objetivos generales de la carrera, a partir de los cuales se precisan los de los años, las disciplinas y así sucesivamente para cada uno de los subsistemas de la carrera” (p.96).



Fig.3 Modos de actuación mediadores entre problemas y objetivos Fuente: Hourritinier, 2006: p. 95

Todo el análisis anterior permite una **caracterización de la carrera** como un todo y constituye el inicio de la etapa de diseño del currículo.



Fig.4 Componentes que caracterizan una titulación de acuerdo al modelo cubano. Fuente elaboración propia.

En la etapa de diseño curricular como parte de elaboración de los programas de las disciplinas y de la precisión de los objetivos de cada año, surge el problema de

que en ambos subsistemas es decisivo el papel que desempeñan las asignaturas que las integran. Las asignaturas responden, por una parte a la lógica de las ciencias que le sirven de base, por lo cual su ordenamiento pedagógico debe respetar dicha lógica. Pero unido a ello, las asignaturas responden a la formación de un tipo de profesional específico, entonces ellas deben igualmente responder a la lógica de dicha profesión, lo que propicia una contradicción esencial en el diseño curricular: entre ciencia y profesión, manifestándose tanto en la disciplina como en el año académico. Esta contradicción se resuelve a nivel de carrera cuando se logra la apropiación por parte del estudiante de los modos de actuar profesionales, y a la vez de los fundamentos de las ciencias base de dicha actuación, todo lo cual se concreta en el modelo del profesional.

Según apunta Hourritinier (2006) el diseño curricular se concreta en tres momentos fundamentales entre los cuales debe existir una relación lógica, ellos son:

- **Perfil profesional** como una imagen previa de las características, conocimientos, habilidades, valores, y sentimientos que debe haber desarrollado el estudiante en su proceso de formación, este generalmente se expresa en términos de los objetivos finales a alcanzar en un nivel de enseñanza dado. Es el medio en el que se concreta el vínculo entre la educación y la sociedad como refiere Hernández Días (2001).

- **Plan de estudios** es el documento estatal y obligatorio que contiene la planificación y organización (diseño de la carrera) y caracteriza de manera general la profesión y el modelo del profesional. El Plan de Estudios se organiza por Disciplinas. Cada disciplina se estructura en subsistemas denominados asignaturas que tienen su expresión en programas.

- **Programas docentes** estos contemplan los programas de las asignaturas comprendidas en las disciplinas, los contenidos mínimos de estas, el tiempo que

se dispone para ellas, las formas de enseñanza, las formas de evaluación incluyendo las de los ejercicios de culminación de estudios.

Estos momentos del diseño reflejan niveles de generalidad diferente en la planificación curricular, desde un nivel macro hasta el diseño a nivel micro, de una asignatura y clase concreta, se encuentra en la bibliografía educativa con diversas denominaciones, así como los encargados de su diseño varían según las políticas educativas de cada país.

De estas reflexiones se desprenden modalidades que tienen que ver con los programas docentes y buscan poner al estudiante en relación con el mundo de la profesión, a partir de los programas de estudio y la práctica laboral e investigativa y por tanto como señala Hernández Díaz (2001).

“se requiere esencialmente del diseño y desarrollo de un currículo orientado a desarrollar las acciones básicas generalizadoras de la profesión que le permitan una movilidad en su campo de acción, es decir, una búsqueda de metodologías que apunten a despertar en el alumno su capacidad creativa y a brindar los procedimientos necesarios para aplicar el saber adquirido a la solución de los problemas reales que plantea el contexto social” (p.1).

Es por eso que hoy se habla y se procura una transformación curricular que permita según refiere Vecino Alegret (2001):

“la formación de profesionales responsables, competentes y comprometidos con el desarrollo social en todos los órdenes precisa de una enseñanza desarrolladora, que potencie la construcción de conocimientos, habilidades y valores en el proceso de formación mediante la participación activa del estudiante en su vinculación progresiva con la solución científica de los problemas de la práctica profesional, bajo la orientación del profesor” (p.131).

El Sistema Universitario Cubano demanda de titulados con una concepción amplia del desarrollo profesional, cuestión que trataremos en el epígrafe siguiente.

### **1.3. El Modelo del profesional en Cuba. Su desempeño en el ejercicio de la profesión.**

De acuerdo al diseño curricular, uno de los momentos de ese proceso lo constituye el modelo del profesional. A estos efectos, para cada carrera universitaria se elabora el modelo del profesional, documento que refleja los modos de actuación, los principales campos de acción y funciones de cada profesional. Estos constituyen el punto de partida para la elaboración del currículo y como tales, reflejan los objetivos generales a lograr en cada carrera, expresión pedagógica de la misión social que cumple cada universidad.

La Universidad de siglo XXI está llamada, entre otras cuestiones, a dar respuesta a las demandas de este siglo, caracterizado por ser el siglo del conocimiento, lo que requiere de titulados que a partir de sólidos conocimientos estos, se pongan al servicio de la sociedad. Implica además, que estos profesionales sean creativos, independientes, preparados para asumir su autoeducación basada en el aprendizaje a lo largo de la vida, que se mantengan actualizados acorde con los cambios del desarrollo científico-tecnológico, a través de una educación postgraduada; que manifiesten un espíritu de trabajo en colectivo, que les permita constituir equipos multidisciplinarios y saber actuar y comportarse en diferentes escenarios. Este es el profesional que demandan los nuevos tiempos, por lo que su proceso formativo debe corresponderse con las exigencias del momento.

En la literatura pedagógica contemporánea se encuentran diversas maneras de nominar al Modelo del Profesional, muchas veces se denomina Perfil del Egresado, Modelo del Especialista, Perfil Profesional, pero en esencia todos tratan

de expresar para qué se forma ese individuo en una determinada **carrera**, a partir de las actividades básicas de la **profesión** y con ello a los contenidos, métodos y procedimientos a tener en consideración para su desempeño con calidad en el ejercicio del **encargo** de este titulado.

La Educación Superior Cubana asume como modelo de formación de sus profesionales el amplio perfil, como respuesta a las necesidades planteadas por la sociedad en un momento histórico concreto. Este modelo actual, es el resultado de todo un proceso histórico que ha abarcado varias décadas, cuya aplicación se puso en práctica a inicios de los años 90 con los denominados **Planes C**.

#### **Rasgos generales principales del modelo de perfil amplio.**

- Profunda formación básica
- Preparado para desempeñarse en el eslabón base de su profesión.
- Preparado para brindar una respuesta primaria.

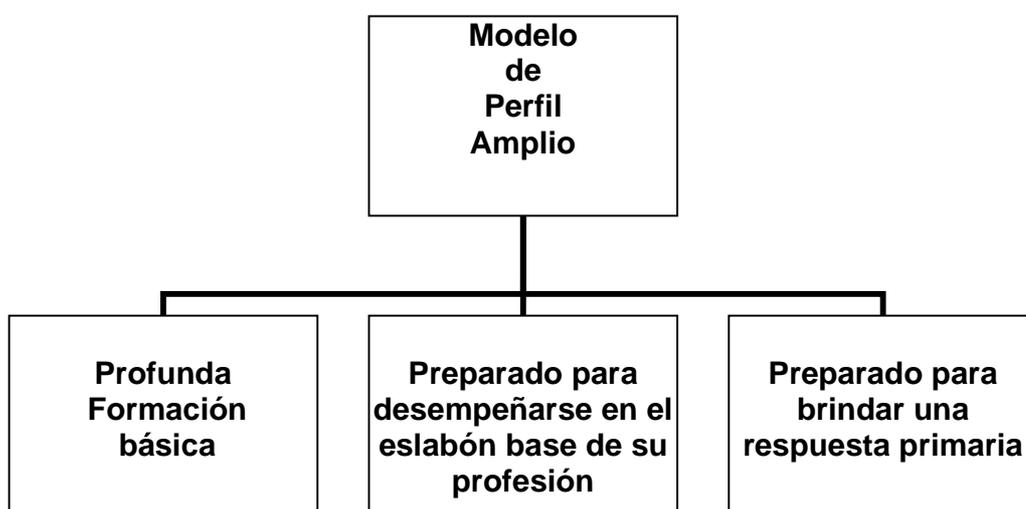


Fig.5 Características del modelo del perfil amplio en Cuba. Fuente elaboración propia.

Hourritinier (2006) plantea que *“el modelo pedagógico de la Educación Superior Cubana es de perfil amplio”* (p.33), donde la formación básica es indispensable para el profesional de estos tiempos y resulta necesario que éste se **apropie de los modos de actuar y de las competencias fundamentales características de su desempeño profesional.**

La **cualidad esencial del perfil amplio es la profunda formación básica.** Se trata de preparar con solidez al profesional en los aspectos que están en la base de toda su actuación profesional, lo que asegura el dominio de los modos de actuación profesional con la amplitud requerida, y con ello su posible movilidad.

Otra característica del modelo agrega el autor:

“es que trata de que el profesional esté completamente preparado para desempeñarse en el eslabón de base de su profesión así como preparado para brindar una respuesta primaria, allí donde se desempeña, aunque no resuelva todos los problemas. Dicha respuesta estará relacionada con la capacidad de ese profesional de resolver los problemas que allí se presenten.” (p. 33).

El modelo de formación profesional cubano se concibe a partir de tres etapas diferentes:

- La carrera. Por lo general cinco años de estudio con trabajo de diploma incluido.
- El adiestramiento laboral. Por lo general dos años.
- El sistema de educación posgraduada.

Y refiere citado autor que:

“todos los modelos de formación que se desarrollan en nuestras instituciones de educación superior tienen como misión garantizar una formación integral de los estudiantes. Ello significa que nuestros objetivos formativos se cumplen cuando el graduado muestra un

desempeño profesional responsable y exitoso, sustentado en sólidos valores éticos. Por ello, brindamos atención priorizada al perfeccionamiento del componente humanístico en la formación de profesionales...” (p. 9).

La caracterización de la profesión ha de comenzar por conocer los problemas enfrentados por el graduado en su actividad profesional y a partir de ellos diseñar aquellos modos de actuación que lo hacen pertinente profesionalmente, en el sentido más integral del término.

Asimismo, los problemas profesionales identifican la realidad profesional del momento, en él, el estudiante debe estar preparado para asumir con independencia y creatividad su solución, pero los problemas son específicos, singulares, propios del momento de realización del estudio del objeto de la profesión por quienes diseñan los currículos.

Es necesario que los organismos empleadores estén conscientes en la manera de aprovechar a los egresados en su desempeño, pues, por esta vía significa que en la medida que la Educación Superior satisfaga necesidades profesionales de una calificación determinada, en esa misma medida en los calificadores de cargo se deberán ir especificando los graduados de nivel superior que se requiere. Según refiere Horruitinier (2006):

“el modelo de formación expresa sintéticamente cuál es el enfoque bajo el cual deben formarse los profesionales. Dicho enfoque ha de corresponderse con las condiciones específicas en las que se han de formar esos estudiantes y debe asegurar la respuesta más adecuada a las exigencias de su futuro desempeño profesional.” (p. 89).

La Educación Superior Cubana se estructura a partir de las necesidades sociales de modo tal, que, el profesional que se forma está capacitado para

enfrentarse y resolver problemas existentes en el contexto social. La estructura de carreras y profesiones forma parte de esa lógica.

De Armas y Espí (2005) refieren que a estos efectos, para cada carrera universitaria se elabora el modelo del profesional, documento que refleja los modos de actuación, los principales campos de acción y funciones de cada profesional. Estos constituyen el punto de partida para la elaboración del currículum y como tales, reflejan los objetivos generales a lograr en cada carrera, expresión pedagógica de la misión social que cumple cada universidad. Entre los componentes del diseño curricular, particular importancia se le confiere a la Disciplina Integradora. Esta disciplina constituye un eslabón importante para lograr la sistematización e integración de los contenidos del currículo. Identificada con la actividad laboral, la Disciplina Integradora ofrece el marco idóneo donde se manifiesta el vínculo con la práctica profesional y se estructura de manera armónica el trabajo a realizar por el futuro profesional y la investigación a lo largo del programa.

En el epígrafe siguiente se analiza el modelo del profesional en la titulación objeto de estudio.

### **1.3.1. El Modelo del Profesional del Licenciado en Estudios Socioculturales.**

La titulación en Estudios Socioculturales es una de las carreras más novedosas con que cuenta el sistema universitario cubano. La misma surgió en los finales de los noventa del pasado siglo, diseñada en la Facultad de Letras de la Universidad de La Habana, por una comisión de expertos y respondía como señala la Fundamentación de la titulación:

“la necesidad de formar graduados en ramas humanísticas y sociales en aquellas regiones donde existían centros de enseñanza superior que contaban con especialidades técnicas, económicas y desprovistos de carrera humanísticas; además por las necesidades territoriales de

organismos, instituciones y comunidades con resultados en las esferas de la cultura y el turismo y no contaban con profesionales con una formación adecuada para tales necesidades”. (p. 1).

La sociedad cubana de finales siglo XX, momento en que tiene su aparición la carrera de Estudios Socioculturales imponía retos que estaban centrados en el fortalecimiento de la labor cultural como vía de mantenimiento de los valores morales, éticos y de las conquistas sociales alcanzadas. También se erigían como motor impulsor del desarrollo económico sostenible y sustentable. La batalla por la cultura y su masividad, gravitaban como eje de las estrategias educacionales, dada la importancia otorgada a los grupos y los individuos, desde sus necesidades y cotidianidades. Por tanto era necesario un profesional que asumiera un desempeño desde esta nueva perspectiva y visión de la sociedad, con una alta capacidad para asumir la crítica y construir estrategias que favorecieran este desarrollo.

Esta carrera no tenía antecedentes directos en el sistema de la Educación Superior Cubana, sin embargo es integradora de conocimientos, habilidades, modos de actuación de las Licenciaturas en Letras, Historia del Arte, Sociología, Historia y Ciencias Sociales, al mismo tiempo complementa la formación de profesionales de la cultura y el turismo que no poseen este perfil en el tercer nivel de enseñanza.

El Modelo de Profesional del egresado de Estudios Socioculturales, según lo establecido en la Fundamentación de la titulación, establece como **objeto de trabajo**: el trabajo sociocultural comunitario, lo que implica la necesidad de una formación cultural integral, que le permita llevar a cabo investigaciones en este campo y realizar transformaciones en los lugares necesarios a través de un trabajo especializado, de ahí que el **objeto de la profesión** sea la **intervención social comunitaria** que implica el **trabajo con grupos étnicos, género, territorios, generaciones, lo urbano y lo rural y el turismo**.

**Respecto a los modos de actuación**, como las formas en que se desempeña un profesional sobre el objeto de estudio( donde se manifiestan los problemas) los

cuales en este caso, están constituidos por el conjunto de métodos y estados para la comunicación y la actividad cultural y revelan un determinado nivel de desarrollo de sus habilidades y capacidades, a partir del desarrollo de la sensibilidad que permiten detectar e investigar a través de actividades de animación y promoción sociocultural, problemas de la comunidad, así como intervenir para lograr su solución a través de acciones concretas como señala López( 2005):

- **Detectar problemas socioculturales:** implica, descubrir o redescubrir problemas que no hayan sido solucionados en una comunidad determinada y que por su importancia y trascendencia, estén influyendo negativamente en el desarrollo de ella, afectando en alguna medida tangible o no, la calidad de vida de la misma, implica el descubrimiento o la revelación de lo que se busca y el surgimiento o sospecha, el señalamiento o la inquietud.
- **Investigar las causas que provocan la presencia de dichos problemas;** implica el inicio de un proceso dirigido a interpretar, comprender y modificar la realidad en función de los objetivos propuestos y con los medios que se tengan al alcance, la determinación del problema, aplicar las técnicas de diagnóstico, para poder interpelar la realidad sobre la que se va a actuar y obtener datos sobre ella. Estos son elementos indispensables para describir, percibir e interpretar esa realidad e iniciar con posterioridad el proceso de intervención.
- **Intervenir en consecuencia con los resultados obtenidos de la investigación.** Este paso es el más crítico del proceso, pues en él se confrontan planteamientos teóricos con su aplicación práctica, lo que necesita del desarrollo de altos niveles de creatividad que garanticen la generación de procesos de dinamización social, actividad de animación sociocultural, promoción cultural y de iniciativas estables, en función de mejorar las condiciones y calidad de vida, provocar la participación y organización de la comunidad para fortalecer los avances de los procesos de articulación y avance social.

En la referida Fundamentación se precisa que los problemas profesionales que se presentan y que deben ser resueltos por un graduado de esta carrera 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 como son: el trabajo social comunitario, la investigación sociocultural, la promoción sociocultural (animación y gestión cultural y turística), la formación docente, extensión cultural, asesorías; etcétera procurando conjugar orgánicamente en su quehacer tanto sus funciones cognoscitivas como práctico-investigativas.**

Al graduarse como Licenciado en Estudios Socioculturales este profesional cuenta con un amplio **campo de acción para su desempeño**. Este abarca esferas de trabajo como la cultura, turismo, trabajo social comunitario, organismos de la administración central del Estado, organizaciones políticas y de masas, centros de educación superior, y, de formación profesional de esferas del turismo y la cultura. En su desempeño, deberá, desde diagnósticos socioculturales, establecer un pensamiento de acción estratégico en las organizaciones donde labore, a partir de una evaluación sistemática de las problemáticas socioculturales.

**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 **abarcán todos los ámbitos sociales, muy especialmente las instituciones culturales y educativas, los centros de trabajo y los consejos populares. Estos espacios de alta concentración de personas y grupos, cualitativamente significativos en el desarrollo sociocultural, deben ser priorizados para contribuir al proceso acelerado de socialización de la cultura, a partir de la concepción de convertir progresivamente en plazas culturales todos los lugares posibles: centrales azucareros, complejos agroindustriales, cooperativas, centros escolares, barrios, universidades, donde generalmente vive y actúa una gran parte de la**

**población. Son** facilitadores de la afirmación y construcción de la identidad personal y social, la apreciación y creación de valores éticos y estéticos **y el** despliegue de la creatividad, la comunicación y la participación social, **formaciones todas de amplia aplicación en el porvenir de la sociedad cubana.**

El **conocimiento del idioma, la expresión oral, la capacidad de comunicación son factores esenciales para el desempeño de sus funciones,** no exclusivamente después de graduados, sino también durante los seminarios, talleres y práctica directa con la población.

**Este profesional tiene dos niveles de desarrollo dentro del proceso formativo:**

- Nivel preprofesional. **Este abarca los cuatro primeros semestres de la carrera (primero y segundo año).**
- Nivel profesional. **Este abarca del cinco al diez de la carrera (tercero al quinto año).**
- 

En ambos niveles los estudiantes deberán dominar objetivos propios de cada nivel. En el primer nivel los objetivos van encaminados a una formación de carácter general, propia de los universitarios de perfil humanista (el conocimiento de los fundamentos filosóficos, económicos y del pensamiento social, la utilización de la lengua extranjera, de las técnicas de la computación y la metodología de la investigación social, el conocimiento de la cultura universal, latinoamericana y caribeña, entre otros); ya en el segundo nivel los objetivos se encaminan a la formación propia del especialista (conocimiento de la historia, el pensamiento y la cultura cubana, regional y local; a convertirse en un agente de intervención cultural, a realizar proyectos comunitarios transdisciplinarios viables de investigación, orientación e intervención sociocultural mediante la utilización de una adecuada selección de fuentes de información en idioma español e inglés a través de la tecnología automatizada, empleando en ello habilidades para la

investigación sociocultural y que conduzcan a una plena satisfacción social y que sean capaces además de expresar el resultado de sus investigaciones en un lenguaje apropiado que denote un alto nivel científico y de actualización de la información.

En la Fundamentación de de la titulación (1999) se señala que es necesario que los organismos empleadores estén conscientes que bajo el rubro de graduado de nivel\_superior incluido en los requisitos de cargo, no es suficiente, pues por esta vía un biólogo puede ser animador cultural, lo que significa que en la medida que la educación superior satisface necesidades de profesionales de una calificación determinada, en esa misma medida en los calificadores de cargo se debe ir especificando qué graduado de nivel superior se requiere.

Otro aspecto a tener en cuenta es que al considerar las necesidades de los egresados de esta especialidad no se limiten los análisis a las necesidades más inmediatas, sino a los planes de desarrollo en todo el país, que necesitan tanto en el campo de la cultura, como del turismo y otras áreas, graduados de esta carrera con un perfil amplio.

Se refiere en la Fundamentación que los egresados también están **capacitados para ejercer la docencia tanto en el nivel superior como en el tercer nivel de aquellas especialidades afines al trabajo sociocultural.**



Fig.6 Componentes de la titulación en Estudios Socioculturales. Fuente elaboración propia.

Otro de los momentos fundamentales del diseño curricular lo constituye el plan de estudio o currículo, cuestión que abordaremos de forma concreta en la carrera objeto de estudio.

#### **1.4. El currículo del Licenciado en Estudios Socioculturales en la modalidad Curso Regular Diurno.**

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. Este tiene sus particularidades para cada una de las modalidades de estudio que comprende la titulación (Curso Regular Diurno, Curso para Trabajadores, Educación a Distancia Asistida y Continuidad de Estudios). A los efectos de la presente investigación nos atenderemos al plan de estudio del **Curso Regular Diurno**.

##### **1.4.1. Nivel organizativo del plan de estudio en el Curso Regular Diurno.**

Esta titulación, en su modalidad de **Curso Regular Diurno**, 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 plan de estudios combina las actividades docentes de conferencias, seminarios con las clases prácticas y el trabajo de terreno.

El trabajo de investigación se inicia en segundo año a partir de la asignatura de Metodología de la Investigación I y II, la que a su vez se vincula con la práctica laboral de los estudiantes.

La práctica laboral está integrada al sistema de conocimientos y habilidades diseñadas para cada año académico y se combinan la práctica concentrada y la sistemática. La primera se realiza de acuerdo con las asignaturas de Redacción y Computación aplicadas al trabajo de promoción en las instituciones culturales del territorio en el primer año de la carrera, en segundo y tercer año es sistemático y se vincula con la asignatura de Metodología de Investigación Social - cuantitativa y cualitativa - a partir del Taller de Investigación Social. Esto permite al estudiante ponerse en contacto con la realidad social y cultural donde debe desarrollar su trabajo como profesional.

En el cuarto año se realiza la práctica de pre diploma donde se estructura el proyecto de investigación para la culminación de la carrera y debe ser defendido ante tribunal.

El plan de estudios propicia la participación y capacitación del estudiante desde el primer año de la carrera en los diferentes campos de acción y esferas de actuación a partir de un sistema coherente de asignaturas opcionales, lo que brinda además, a cada Centro de Educación Superior, la **facilidad de enfatizar en la formación profesional de acuerdo con las características y necesidades regionales.**

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 a los talleres y el trabajo de campo.

Los trabajos finales son semestrales, lo que propicia la **práctica de la escritura** aunque el estudiante está en la libertad de elegir aquellos en los que mejor se encuentran preparados para su defensa en **forma oral**. Esta forma de evaluación final resulta facilitadora de las **capacidades expositivas** de los estudiantes. Se defienden ante tribunal calificador.

Una de las tareas que deberán acometer los docentes de esta titulación es propiciar el trabajo independiente de los estudiantes a partir de la realización de trabajos finales y **búsqueda de información en bibliotecas o por medios electrónicos**.

Se prestará la mayor atención a la literatura docente correspondientes a las diferentes disciplinas y asignaturas. Es de señalar que por la índole de estos estudios y el tipo de profesional que se aspira a formar, no se contará siempre con textos básicos, sobre todo en los tres últimos años de la carrera, por lo que el profesor orientará, a partir de **diversas fuentes**, la **búsqueda de información**. Esto desarrolla a su vez la **formación de criterios independientes** y **favorece soluciones** particularizadas a los **diferentes problemas** a los que debe enfrentarse el estudiante.

Este currículo brinda además la posibilidad de **utilizar bibliografía en una lengua extranjera, lo que amplía el campo de posibilidades de información del estudiante y del conocimiento de una segunda lengua**.

Los programas de las disciplinas y asignaturas expresan de forma clara el sistema de objetivos y habilidades que se persigue y se trabaja por desarrollar, favorablemente la participación y capacitación del estudiante, desde el primer año de la carrera en los diferentes campos de acción y esferas de actuación, a partir de un sistema coherente de asignaturas opcionales, lo que brinda, además, a cada Centro de Educación Superior la facilidad de enfatizar en la formación profesional de acuerdo con las características y necesidades regionales.

Un tercer momento del diseño curricular se concreta en los programas de las disciplinas y asignaturas.

#### **1.4.2. Relación de Disciplinas en el currículo de la carrera en Estudios Socioculturales.**

A continuación se relacionan las distintas disciplinas que forman el componente curricular de esta titulación y su propósito:

- **Disciplina Teoría Filosófica y Sociopolítica** tiene gran significación en la formación científica, cultural y político-ideológica de los futuros egresados de la Educación Superior. La enseñanza de la misma tiene como antecedente la experiencia acumulada en el desarrollo y perfeccionamiento de la disciplina de Marxismo-Leninismo para la formación del profesional de perfil amplio.

- **Disciplina Teoría y Metodología Sociocultural** dentro del Plan de Estudios es la encargada de proporcionar a los estudiantes los conocimientos teóricos y metodológicos imprescindibles para realizar investigaciones de corte sociológico teniendo como centro las relaciones sociales que se desarrollan en las comunidades.

En ella se articulan asignaturas teóricas y actividades vinculadas directamente con la práctica de investigación. Las asignaturas que componen esta disciplina en su conjunto, permiten dotar al estudiante de las vías y formas de estudio y acceso a la realidad, así como también los instrumentos básicos para el análisis de los datos sociales, su organización y presentación.

- **Disciplina Historia y Cultura** responde a la necesidad de que, en la formación profesional del estudiante, se incluya la capacidad de comprender y analizar críticamente la realidad social, artística y

**literaria universal y muy particularmente la de América Latina y el Caribe y Cuba.**

Las asignaturas que componen la disciplina aportan al estudiante los ingredientes fundamentales, en el orden socioeconómico, para la mejor comprensión de las manifestaciones socioculturales, partiendo de lo más general hasta lo particular de la región o zona de influencia. De particular significación resulta el conocimiento de la Cultura Cubana y la Historia de Cuba, a través de las cuales se accede al estudio de los elementos forjadores de nuestra nacionalidad, así como al carácter y esencia revolucionaria de las transformaciones sociales ocurridas en Cuba.

- **Disciplina Lengua Extranjera** comprende la base lingüística (el sistema de la lengua) y las técnicas y medios de lectura que permitan al profesional la obtención de información relacionada con su especialidad en Idioma Inglés, a través de diferentes fuentes de referencia y publicaciones científico- técnicas. De ahí que los **futuros profesionales necesiten de la lengua extranjera como instrumento de trabajo, con vistas a ampliar y profundizar sus conocimientos, tanto en la etapa de estudiante como en su posterior trabajo profesional.**

La lengua inglesa figura además en primer plano como principal instrumento de expresión de muchas manifestaciones artísticas, publicitarias y culturales - música, cine, video, etc. – que se transmiten por nuestros medios masivos de comunicación y con los cuales el futuro profesional debe estar manteniendo en contacto.

- **Disciplina Intervención Sociocultural** constituye la Disciplina Principal Integradora de la carrera y coincide con la Práctica laboral de los estudiantes. Esta disciplina resulta el vehículo idóneo para poner en práctica los principios de detección, investigación e intervención que son los que constituyen sus principales modos de actuación y que se interrelacionan y complementan con los recibidos a partir de las otras disciplinas de la carrera. La misma familiariza al estudiante con sus posibles

esferas de actuación y les permite, en una carrera de perfil amplio como esta, conocer dónde está su verdadera vocación dentro de lo sociocultural.

Otro aspecto de importancia es que a través de esta disciplina el estudiante puede accionar en su Centro de Educación Superior e irradiar desde la actividad cultural universitaria hacia la comunidad en que se inserta el centro, convirtiéndolo así en la más importante institución sociocultural de su territorio.

- **Disciplina Planificación y Desarrollo.** Las asignaturas comprendidas en la misma aportan el análisis imprescindible y las herramientas conceptuales para la formación de este especialista, que con una **visión de conjunto, permita integrarse** a través de los proyectos socioculturales a la planificación territorial.

- **Disciplina Economía Política.** Propicia al estudiante adquirir los **conocimientos y habilidades necesarias para la interpretación** de la realidad económica, tanto a nivel global como del propio país y la región donde reside y su proceder al respecto, desde el ámbito sociocultural.

- **Disciplina Estudios de Lengua Española.** Esta ha estado incluida, de un modo u otro, en los planes de estudios de las universidades cubanas, en atención a la **importancia que se concede al conocimiento de la lengua materna.** La lengua se revela medio idóneo para lograr una visión adecuada del desarrollo histórico de la sociedad y la cultura; también como contribución al estudio más completo de la literatura y **para la investigación y la docencia lingüístico-literaria, así como para las labores de promoción y difusión de la cultura, esta disciplina, resulta imprescindible y está caracterizada como básica en la carrera.**

- **Disciplina Geografía** está encaminada a la **preparación de los estudiantes a partir del conocimiento cabal de la relación naturaleza – sociedad – economía, para que sea capaz de participar en la organización, el desarrollo y la dirección de los territorios e incidir, de forma coherente y creadora, en la organización territorial, en el ámbito**

sociocultural **y que aprecie y sea capaz de hacer apreciar la belleza de los principales patrimonios naturales y culturales y contribuyan a su conservación**

- **Disciplina Preparación para la Defensa**, en el caso particular de la carrera de Estudios Socioculturales, pretende lograr una mayor conciencia tanto individual como colectiva de la **necesidad de preservar los valores culturales** para que exista y se mantenga la nación, la nacionalidad y la identidad cubana como país y Estado en estrecha interrelación con las proyecciones culturales de América Latina y el Caribe; posibilita al mismo tiempo enfrentar las agresiones externas que pretenden desvirtuar y deformar los valores del patrimonio cubano, latinoamericano y universal, así cómo actuar en circunstancias especiales de incendios, desastres naturales en la defensa y preservación de los seres humanos y bienes materiales, entre otras.

- **Disciplina Información**, comprende la Computación-Comunicación-Información, que esta triada constituye hoy la reconocida base de toda proyección técnica y organizativa, sea con adelantos individuales, sea de forma conjugada. En el campo de trabajo de la información esa conjugación influye de múltiples modos en sus pilares de acción: **la creación de información, su procesamiento y su transmisión, introduciendo modificaciones en los tipos de trabajos, de productos, de servicios y en las necesidades y expectativas de los propios usuarios.**

- **Disciplina Patrimonio Cultural y Turístico:** esta disciplina contribuye a preparar al estudiante para que puede accionar en diferentes entidades turísticas y culturales que necesiten de un profesional con formación en los aspectos claves del desarrollo y la práctica sociocultural. La disciplina ayuda a formar a un recurso humano importante, que permite, como trabajador de la cultura, **adquirir técnicas de lectura e interpretación del patrimonio y a partir de ello, realizar labor de**

**gestión del patrimonio**, como indicador importante para el desarrollo sustentable de la región.

- **Disciplina Cultura y Comunidad** en el marco del plan de estudios, proporciona a los estudiantes conocimientos teóricos, metodológicos y prácticos para el trabajo en las comunidades encaminado a **potenciar y conducir procesos de desarrollo y creación sociocultural, tomando en cuenta la dinámica de las tradiciones culturales y la identidad de cada entorno. Además incluye el desarrollo de talleres de creatividad y juegos, para abordar el trabajo sociocultural comunitario en diferentes grupos etarios.**

- **Disciplina Educación Física**, esta prepara a los estudiantes tanto físicamente como espiritualmente, para su realización como **facilitadores del trabajo social comunitario** el que deberán acometer, tanto en la práctica laboral, como en el ejercicio de la profesión.

- **Disciplina Computación**, es otra de las disciplinas que se plantea como tarea central brindar a los estudiantes los conceptos lógicos asociados a las formas de **utilizar las computadoras preferentemente en la solución de problemas relacionados con su especialidad.** Las asignaturas brindan a los estudiantes las habilidades básicas para el trabajo habitual de un profesional del campo de las ciencias sociales, además le permite utilizar adecuadamente las técnicas y metodologías, que le **permitan identificar, sistematizar y diseminar información, con la aplicación creadora de los conocimientos** necesarios para lograr, con la mayor calidad el éxito del proyecto cultural cubano así como los conocimientos culturales y de información adquiridos durante su formación.

Cada disciplina que integra el plan de estudio de la titulación tiene en el proceso formativo díganse modos de actuación o competencias que desarrollar, tanto de tipo genéricas como específicas de esta carrera.

Esta carrera ofrece una sólida formación en las ramas del conocimiento humanístico, pues integra de forma general el complejo campo de acción del egresado y pone en contacto al estudiante desde su primer año con los problemas sociales y culturales de sus futuras esferas de trabajo.

### **1.5. Conclusiones.**

El Sistema de Educación Superior Cubano, y en particular el diseño curricular ha realizado todo un recorrido histórico en correspondencia con el desarrollo económico-social y político vigente en cada período o etapa.

Los diseños curriculares en la realidad cubana están sometidos a un perfeccionamiento o mejora continua sobre la base de las experiencias adquiridas en la práctica educativa.

La Educación Superior Cubana, al igual que la de Europa y América Latina vive todo un proceso de perfeccionamiento ante los nuevos desafíos que impone la sociedad del conocimiento, por ello ha abandonado sus tradicionales escenarios y desarrolla sus procesos en estrecha relación con toda la sociedad, particularmente en las distintas comunidades y territorios.

El propósito fundamental de las instituciones de educación superior en Cuba está encaminado a la formación de un profesional de perfil amplio, competente, con preparación científica para aceptar los retos de la sociedad contemporánea y que se distinga por altos valores humanos. El modelo del profesional de la titulación en Estudios Socioculturales es expresión de estos propósitos.

En el plan de estudios de esta titulación aparecen declaradas competencias genéricas y específicas que estos profesionales deberán adquirir en el proceso formativo, en términos de habilidades, dado que en la concepción cubana de educación superior los objetivos constituyen la categoría rectora del proceso de formación, a partir de ello se declaran los modos de actuación (que la escuela cubana identifica como competencias) que un profesional debe adquirir en cada titulación específica.



## **CAPÍTULO 2**

## **Capítulo 2. Los enfoques de aprendizaje en la Educación Superior contemporánea.**

---

**“El aprendizaje no sólo debe darse en el aula, sino que tiene que poder llevarse a la práctica y servir como base para la mejora continua.”**

**Cris Bolívar, 2000.**

### **2. Introducción.**

En este apartado se abordan los principales criterios sobre las perspectivas que sobre el proceso de estudio y de aprendizaje se manifiestan como línea investigativa de la enseñanza superior. Se enfatiza en la perspectiva cualitativa, y sobre todo en las investigaciones relacionadas con los enfoques de aprendizaje (profundo y superficial) así como la congruencia entre motivación y estrategia, como elementos componentes de los enfoques. Se enfatiza en el Modelo 3P de Biggs como sustento teórico y práctico de este estudio. Se analiza además estudios que relacionan los enfoques de aprendizaje y el rendimiento académico.

#### **2.1. Dos perspectivas en la investigación sobre el aprendizaje de los estudiantes universitarios: cuantitativa y cualitativa.**

Las investigaciones en torno al aprendizaje de los estudiantes han llevado a establecer una distinción, entre las perspectivas de análisis: unas de corte cuantitativo y otras de índole cualitativa. Así, encontramos que Marton y Säljö (1976a) y (1976b) en su actividad investigadora, fueron los primeros en distinguir un enfoque cuantitativo o experimentalista (hasta ese momento el único empleado) y un enfoque cualitativo u observacional, situados estos estudios en una línea más interpretativa, para lo cual emplearon técnicas como la entrevista a estudiantes, lo que les permitió describir los enfoques que estos adoptan en el proceso de aprendizaje.

Otros autores como Van Rossum & Schenk (1984) han hablado de dos perspectivas: una de primer orden, relacionada con la descripción de aquellos aspectos de la realidad que influyen en el aprendizaje, tales como el comportamiento de los estudiantes, el ambiente de aprendizaje, la evaluación, etc. y una segunda perspectiva, denominada de segundo orden, más interesada en tratar de comprender el modo en que los alumnos perciben la realidad que no es descrita por el investigador tal y como él la percibe, sino desde la óptica del propio estudiante. Marton (1981) ha denominado a este tipo de método "fenomenografía".

Por su parte, Ramsden (1985a) distingue también dos tipos de investigaciones, unas de tipo nomotético, referida a derivar leyes sobre el aprendizaje para descubrir las características que determinan el progreso de los alumnos; y otras de carácter ideográfico, centradas en la experiencia única de los estudiantes y en la variedad de cualidades que ellos despliegan. Entwistle (1992), ha hecho una doble distinción en sus estudios al distinguir una perspectiva cuantitativa, que se deriva de la psicología cognitiva y que se relaciona con los planteamientos cuantitativos y experimentalistas. Otra perspectiva cualitativa, es la basada en entrevistas y observación de los contextos naturales. El objetivo, según este autor, radica en identificar conceptos y categorías propias de las actividades diarias de estudio, que los estudiantes suelen utilizar.

Cole (1990) distingue también dos concepciones en el rendimiento o logro del aprendizaje: una caracterizada por el desarrollo de habilidades y el aprendizaje de hechos y otra caracterizada por el desarrollo de habilidades superiores y el aprendizaje de conocimientos avanzados.

Hernández Pina (1993, 1996) refiere que todos estos autores vienen a coincidir en dos paradigmas de investigación en el estudio del aprendizaje de los estudiantes, coincidentes a su vez con las dos perspectivas de investigación existentes en el campo de investigación educativa. De acuerdo con Entwistle (1992) ambas perspectivas, lejos de convertirse en posturas enfrentadas han propiciado hallazgos complementarios, pese a que sigan existiendo discrepancias respecto a los tipos de intervención que se debería seguir para mejorar los enfoques de aprendizaje.

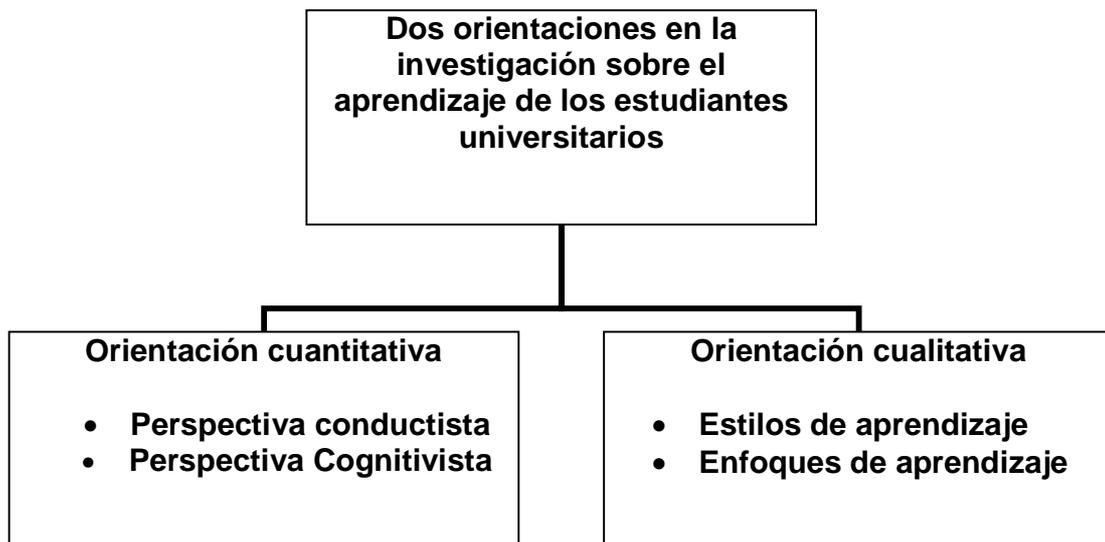


Fig.7 Orientaciones en la investigación sobre aprendizaje de los estudiantes universitarios. Fuente elaboración propia.

### **2.1.1. La orientación cuantitativa.**

Las investigaciones basadas en una metodología cuantitativa estudian a numerosos grupos de participantes, para la recogida de la información han empleado cuestionarios estructurados, cuyos análisis se han basado en técnicas cuantitativas y psicométricas sin embargo, gracias a estos estudios se ha podido demostrar la estructura factorial y los constructos que ayudan a explicar el aprendizaje de los estudiantes Entwistle (1981), Watkins & Hattie (1981, 1985). Como resultado de estos estudios cabe mencionar los alcanzados por Entwistle & Biggs, y sus respectivos equipos de investigación en Edimburgo, Australia y Hong Kong (Abalde, E.; Muños, M. Buendía, L Olmedo, E.; Berrocal, E; Cajide,J; Hernández Pina, García P.y Maquilón, J.J., (2001).

En las investigaciones con perspectiva cuantitativa se han distinguido dos grandes líneas: la conductista y la cognitiva.

### 2.1.1.1. Perspectiva conductista.

Durante varias décadas la enseñanza y la investigación sobre el aprendizaje de los estudiantes estuvieron influenciadas por esta corriente que contaba entre sus principales representantes a Thorndike, Paulov y Ebbinghaus, los cuales percibían el aprendizaje como una adquisición de asociaciones, reflejos condicionados y relaciones entre estímulo y respuesta. A estos argumentos seguirían otros, como varias teorías del refuerzo sustentadas por Hull, Spencer y Millar, quienes subrayaron la satisfacción del motivo. Otro de los seguidores y defensores de la teoría del refuerzo ha sido Skinner, interesado más que en los motivos, en las condiciones de estímulo y respuesta que propiciaban estas nuevas asociaciones. Skinner utiliza el *condicionamiento operante*, según el cual una respuesta se repite si con ella consiguió el animal el éxito (o placer) deseado.

La probabilidad de una respuesta aumenta o disminuye, por lo que pasa inmediatamente después de la misma, este suceso es un reforzador positivo o negativo, según aumente o disminuya tal probabilidad. La relación entre la respuesta y lo que sigue es únicamente temporal. Skinner experimenta con este modelo (*E-R-refuerzo*) para averiguar cuándo y bajo qué condiciones se refuerza una respuesta y las consecuencias que esto tiene sobre su probabilidad de emisión. Sin embargo, es indiscutible lo aportado por esta perspectiva al abordar temas como la generalización, la discriminación, la retención, la transferencia, los conceptos de aprendizaje, entre otros., siendo el hilo conductor de análisis las relaciones entre estímulo-respuesta.

El término clave en el conductismo es la observación y sus unidades básicas son el estímulo y la respuesta, excluyendo de sus planteamientos todo aquello que no fuese observable.

A pesar de los elementos valiosos que aportó la misma, mostró limitaciones propias de su naturaleza, como el ignorar o inferir el organismo(O) que interviene entre los estímulos (E) y las respuestas(R), obviando dirigirse al organismo directamente. Otra limitación de esta perspectiva y que perduró sobre todo durante la década de los sesenta y setenta, la fue que las investigaciones se centraban en

estudiar el recuerdo y la memoria en detrimento de otros aspectos importantes del aprendizaje.

Hernández Pina (1993) sostiene que la Gestalt, con teóricos como Max Wertheimer, Wolfgang Köhler y Kurt Koffka entre sus principales representantes, introdujo la idea de que las personas somos agentes activos estructuradores del entorno, por lo tanto, hay procesos internos que hacen de mediadores entre el mundo de los estímulos y nuestra experiencia sobre éstos. Ello, que en un primer momento iba en contra de la tradición conductista imperante, ya que fue un intento por romper el dominio asociacionista al explicar el aprendizaje en términos de intuición. Sin embargo, el hecho de que se reorganizase la experiencia para alcanzar la intuición haciendo uso del modelo estímulo (E)-(R) hizo que esta línea no tuviera un mayor alcance.

Los conductistas fueron partidarios del término “hábitos de estudio”, prestándole mayor atención a las habilidades relacionadas con el estudio, así como a los medios y técnicas para el desarrollo del mismo. Estos circunscriben el concepto de técnicas a acciones concretas como: resumir, tomar notas, buscar información; de ahí que como -afirma la referida autora- muchos manuales dentro de esta perspectiva dedicarán capítulos sobre cómo buscar un lugar apropiado para el estudio, modo de mantener la motivación y la concentración, cómo mejorar la velocidad lectora, saber tomar apuntes y redactar trabajos, cómo preparar exámenes.

Entwistle (1992) al valorar críticamente estos manuales señaló que tal vez el fallo más grande que pueda achacársele a esos manuales sea la escasez de información que ofrecen sobre cómo adquirir conocimientos útiles o cómo potenciar la comprensión y el desarrollo personal, más que potenciar habilidades intelectuales más genéricas que tengan una utilidad permanente; estos manuales sólo buscaban desarrollar estrategias que permitieran sobrellevar las demandas del sistema educativo.

#### **2.1.1.2. Perspectiva cognitivista.**

Esta perspectiva tuvo su aparición en los finales de la década de los setenta del siglo XX como una transición entre el paradigma conductista y las actuales teorías psicopedagógicas. La misma muestra una teoría del aprendizaje basada en un análisis detallado de la adquisición de estructuras de conocimiento a través del uso del lenguaje de programación. Su llegada al mundo académico del estudio del aprendizaje supuso un cambio paradigmático que permitió el desplazamiento de los neo-conductistas.

Ferreiro (1996) afirma que al cognitivismo le interesa la representación mental y por ello, las categorías o dimensiones de lo cognitivo: la atención, la percepción, la memoria, la inteligencia, el lenguaje, el pensamiento y para explicarlo puede, y de hecho acude a múltiples enfoques, uno de ellos es el de procesamiento de la información; y cómo las representaciones mentales guían los actos (internos o externos) del sujeto con el medio, pero también cómo se generan (construyen) dichas representaciones en el sujeto que conoce. El Cognotivismo -a decir de este investigador- es, de manera simplificada, el proceso independiente de decodificación de significados que conduce a la adquisición de conocimientos a largo plazo y al desarrollo de estrategias que permitan la libertad de pensamiento, la investigación y el aprendizaje continuo en cada individuo, lo cual da un valor real a cualquier cosa que se desee aprender.

Entwistle y Marton (1991) refieren que quizás la aportación más relevante de la psicología cognitiva al estudio del aprendizaje del estudiante haya sido la teoría del procesamiento de la información y el estudio de las estrategias de aprendizaje.

Rasgos característicos de la perspectiva cognitivista (Hernández Pina, 1993):

- Integración semántica, que refiere al modo como se combinan las oraciones de manera que la comprensión se base en el contexto general, y cómo tales oraciones se organizan jerárquicamente para facilitar tal comprensión (Mayer, 1984). Además de investigar la comprensión de los textos escritos (Newel y Simon, 1972).
- Estudio de las estrategias cognitivas que intervienen en la

modificación y regulación de los procesos internos de selección, almacenamiento y recuperación de la información y en la solución de problemas complejos.

- Asignan un papel activo al sujeto en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de tal forma que el aprendizaje va a depender (parcialmente) de lo que el estudiante conoce (conocimientos previos) y lo que hace durante el aprendizaje (Mayer, 1984; Dansereau, 1985; Weinstein, 1978; Wittrock, 1978).
- Identifican todas aquellas técnicas que se pueden enseñar a un alumno para que las utilice durante su aprendizaje.

Respecto a las técnicas, denominadas “estrategias de aprendizaje”, las definen como comportamientos y pensamientos del alumno durante el aprendizaje, y tienen por finalidad influir en el proceso de codificación del alumno. De ahí que la meta de una estrategia será o bien influir en el estado motivacional o afectivo del estudiante o seleccionar, organizar o integrar nuevos conocimientos de un modo específico. En resumen, una buena enseñanza debe incluir no sólo contenidos, sino que ha de enseñar cómo aprender, cómo recordar, cómo pensar y cómo automotivar con el fin de que los alumnos desarrollen modos efectivos de mejorar la información y sus propios procesos de pensamiento (Norman, 1980; Weinstein y Mayer, 1986).

Este cambio de visión de los cognitivistas en cuanto al aprendizaje, ha supuesto un cambio de visión en los modos de enseñanza, que Hernández Pina (1993) refiere que:

“El profesor, según este modelo, no sólo ha de preocuparse por lo qué debería saber el alumno como resultado del aprendizaje, sino que, además ha de tener en cuenta los procesos que intervienen en el aprendizaje, debiendo enseñar a los alumnos técnicas y estrategias que les faciliten el aprendizaje. Es decir, ha de enseñar cómo aprender;

además “este interés por las estrategias de aprendizaje es lo que distancia a la teoría cognitiva de la teoría conductista, pues la primera busca comprender cómo la información que entra en el sujeto es procesada y estructurada en la memoria, convirtiendo de este modo el aprendizaje en un proceso activo que tiene lugar dentro del estudiante y que éste puede alterar. De este modo, el aprendizaje ya no es un el resultado directo de la instrucción, sino que va a depender tanto de la presentación que haga el profesor de la materia como del modo de procesar el alumno dicha información.” (p.127).

Al respecto, Weinstein y Mayer (1986) propusieron un modelo que incluía dos tipos de estrategias que iban a influir en el proceso de codificación: estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje.

El cuadro a continuación representa la propuesta del modelo de los referidos autores:

<p><b>Características</b> <b>Profesor</b></p> <p><b>Qué sabe el profesor</b> (Conocimiento declarativo)</p> <p><b>Estrategia de enseñanza</b> <b>(Procedimental)</b> Qué hace el profesor durante la enseñanza</p>	<p><b>Características</b> <b>Alumno</b></p> <p><b>Qué sabe el alumno</b></p> <p><b>Estrategia de aprendizaje</b></p> <p>Qué hace el alumno cuando aprende</p>
<p><b>Proceso de codificación</b> Cómo procesa la información Resultados de aprendizaje Qué aprende Actuación</p>	

Cómo el alumno es evaluado

<b>Características del profesor</b>	<b>Características del alumno</b>
<p>Incluye el conocimiento que este tiene sobre la materia y el modo de impartirla.</p> <p>Las estrategias de enseñanza se refieren a la actuación del profesor durante la enseñanza: qué es lo que presenta, cuándo lo presenta y cómo lo presenta.</p>	<p>Incluye el conocimiento que el sujeto tiene sobre los hechos, procedimientos y estrategias.</p> <p>Las estrategias de aprendizaje se refieren al comportamiento que el estudiante adopta en el aprendizaje, con la intención de influir en los procesos afectivos y cognitivos durante la codificación.</p>
<p>El Proceso de codificación hace referencia a procesos cognitivos internos que se producen durante el aprendizaje tales como la selección que hace el sujeto de la nueva información, la organización y la integración.</p> <p>Los resultados del aprendizaje se refieren al nuevo conocimiento adquirido por medio de estrategias de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>La actuación incluye el comportamiento en las pruebas de evaluación y transferencia.</p>	

Cuadro 1. Concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje de Weinstein y Mayer, 1986. Fuente: Hernández Pina, 1993.

Sin embargo, es importante tener en cuenta como señala Hernández Pina (1993) que la instrucción en estrategias de aprendizaje (enseñar cómo aprender) puede afectar las características del estudiante poniendo a disposición de este los métodos y estrategias necesarias. El uso de estrategias de aprendizaje concretas durante el proceso de aprendizaje puede influir en el proceso de codificación, que a su vez afectará el resultado de aprendizaje y la actuación.

Los cognitivistas han propiciado el desarrollo de múltiples programas en

entrenamiento de estrategias de aprendizaje, entre los más conocidos se encuentran el SQ3R, diseñado por (Robison, 1946 citado en Hernández Pina, 1993); MUDER, desarrollado por Dansereau (1985) tendientes a mejorar la actuación en las pruebas de rendimiento y las actitudes hacia el trabajo, entre otros que se ponen de manifiesto por diversas publicaciones, entre las más conocidas investigaciones e instrumentos elaborados para tales efectos.

Como se ha podido apreciar en el análisis de la orientación cuantitativa, desde las dos perspectivas más representativas, la característica más importante de la perspectiva como apunta Hernández Pina (1993) ha sido la de intentar identificar aquellos componentes de estudio que podrían enseñarse o someterse a entrenamiento.

A continuación se analiza la orientación cualitativa.

### **2.1.2. La orientación cualitativa.**

Las investigaciones enmarcadas en esta orientación intentan describir los procesos de estudio, de forma holística. El cuerpo teórico con que cuenta esta perspectiva se ha logrado alcanzar a través de la experiencia directa con los propios estudiantes, sobre todo utilizando las entrevistas como vía fundamental para apreciar cómo piensan y perciben estos el aprendizaje.

Hernández Pina et al. (2001) sostienen que las investigaciones orientadas desde esta perspectiva le atribuyen un significativo papel al contexto educativo para explicar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

Dentro de esta perspectiva se manifiestan dos líneas investigativas claramente definidas: una dedicada a los estilos de aprendizaje y otra referida a los enfoques de aprendizaje, siendo esta última la de mayor interés en este estudio.

#### **2.1.2.1. Los estilos de aprendizaje.**

Una línea de investigación, dentro de la perspectiva cualitativa es la relacionada con las diversas formas de aprender y enseñar los estilos educativos como

preferencias individuales, que influyen en la capacidad para aprender y que no están relacionados con las aptitudes, sino con la forma en la que cada persona gusta de utilizar sus habilidades (Hernández Pina y Hervás, 2003)

En la literatura referente a los estilos de aprendizaje, estos son definidos por los autores desde diferentes perspectivas, así para Hernández Pina (1993) los estilos de aprendizaje se caracterizan por ser formas específicas, y relativamente estables, de procesar la información; se trata de rasgos del individuo que reflejan modos específicos de abordar las tareas de aprendizaje. De la Orden et al. (1983 citado en Hernández Pina(1993) distingue entre estilo y estrategias, considerando a los estilos como una forma general del pensamiento. Schmeck (1983) considera que los estilos de aprendizaje expresan la predisposición por la cual el sujeto tiende a adoptar una estrategia particular de aprendizaje, independientemente de las demandas específicas de la tarea, a lo que esta autora (1993) añade que *“el estilo sería una estrategia que se usa con cierta sistematicidad”*( p.131).

Sobre las investigaciones acerca de los estilos de aprendizajes los trabajos de Pask (1976) marcaron el despegue en este orden; los mismos llevaron a establecer que los estilos de aprendizajes variaban según las preferencias de los individuos así mientras unos estudiantes adoptaban un “estilo holístico”; encaminado a un proceso de aprendizaje que haga uso de las analogías, las ilustraciones, anécdotas, ejemplos, otros según apuntan Hernández Pina et. al, (2001) adoptaban un “estilo serialista”, en el cual la persona que adopte este estilo, parte de un tema concreto, concentrándose en los detalles y en los enlaces lógicos, para al final perfilar un marco general. Entwistle (1988) señalaba al respecto que los estudiantes deberían tener la oportunidad de elegir materias y oportunidades en consonancia con su propio estilo de aprendizaje.

En esta línea de los estilos de aprendizaje se inscriben autores como Hernández Pina y Hervás Avilés (2003), Hervás y Castejón (2003), entre otros, quienes desde variadas perspectivas han investigado los modelos de estilos, sus relaciones con los enfoques de aprendizaje y el rendimiento.

### **2.1.2.2. Los enfoques de aprendizaje: segunda perspectiva dentro de la orientación cualitativa.**

Los enfoques de aprendizaje constituyen la segunda perspectiva investigativa dentro de la orientación cualitativa y del paradigma del procesamiento de la información, pero con un planteamiento fenomenológico distinto. Esta perspectiva investigativa comenzó a configurarse en la década del 70 cuando los suecos Marton y Säljö (1976) dirigieron su atención hacia conocer cuál era el grado de comprensión que mostraban los estudiantes al leer/estudiar un texto, siendo ellos los primeros en acuñar los términos de enfoque superficial y enfoque profundo, para referirse a dos formas diferentes de procesar la información. A partir de entonces, el enfoque superficial fue utilizado para referirse a un procesamiento de la información dirigido al texto mismo, indicando una concepción reproductiva del aprendizaje. El término profundo se adoptó para referirse a los alumnos que centraban su atención en la comprensión del texto y que mostraban un mayor interés por el significado.

Desde ese momento la necesidad de investigar el proceso de aprendizaje en el contexto en que éste sucede y teniendo en cuenta la percepción que los implicados tienen del mismo, comenzó a desarrollarse en el espacio universitario de los años ochenta del siglo XX. Varios son los grupos de investigación que desde diferentes perspectivas metodológicas han hecho evidente sus resultados y criterios al respecto. Entre ellos se destacan el "Grupo de Gotemburgo", con Marton & Säljö (1976a, 1976b), los trabajos de Marton & Svensson (1979). Los primeros han sido considerados los pioneros en configurar esta línea de investigación, que se diferenciaba de las existentes hasta ese momento, puesto que ésta estaba dirigida a describir dos formas cualitativamente diferentes que mostraban los alumnos en el proceso de aprendizaje, al abordar los contenidos. Estas formas eran: el enfoque profundo y el superficial, para lo cual la técnica de la entrevista y la observación les resultó de gran utilidad en sus propósitos, al permitirles describir, no solo las formas que adoptaban en cuanto a la lectura de textos, sino también en otras tareas académicas como: las clases, los escritos que

efectúan, la preparación para los exámenes, la solución de problemas.

Así por ejemplo, encontraron que un grupo de estudiantes universitarios que tenía que realizar una tarea de leer textos ponían de manifiesto estrategias diferentes: unos se centraban preferentemente en las palabras utilizadas por el autor, intentando memorizar y recordar posteriormente, las consideradas claves; otros, por el contrario empleaban estrategias que les posibilitaban la comprensión del significado del texto. Unos usaban estrategias encaminadas a la reproducción, mientras que los otros buscaban la comprensión profunda de la información.

Estos resultados los llevaron a introducir el concepto de “aproximación” o “enfoque”, al buscar la caracterización de ambos enfoques (González, 1997).

De acuerdo con sus concepciones los rasgos que definen uno u otro enfoque se asientan sobre todo en las intenciones que muestran los estudiantes. De ahí que, los alumnos que adoptan un enfoque profundo muestran la intención de alcanzar una comprensión personal de los materiales que estudia; manifiestan una motivación intrínseca. Los que lo adoptan parecen interaccionar críticamente con el contenido, relacionándolo con los conocimientos previos y evaluando los pasos lógicos que los llevan a una conclusión.

Los que adoptan un enfoque superficial, manifiestan una orientación extrínseca y una concepción simplista del aprendizaje basada en la memorización. Implica una intención de satisfacer tareas, o requisitos del curso, dada una presión externa, distante de sus intereses personales y sobre todo, identifican aquellos elementos de la tarea más susceptibles de evaluación para memorizarlos (Hernández Pina, 1993, 1996).

A partir de estos trabajos comenzó un despliegue de esta línea investigativa conformándose otras comunidades académicas en otros escenarios universitarios. El “Grupo de Edimburgo” es uno de ellos, que tiene entre sus principales representantes a Entwistle y Ramsden, en Gran Bretaña. Inició sus trabajos en los finales de la década del setenta y comienzos de los ochenta, casi paralelo con el grupo sueco, y con mucha influencia de este. Los presupuestos investigativos de este grupo están encaminados a establecer cómo los alumnos aprenden a partir de la información que ellos mismos proporcionan a través de cuestionarios.

Entwistle, quien en sus inicios partía de una concepción cuantitativa en los primeros trabajos, tomó de los profesores suecos, como afirma Hernández Pina (1993) lo referente a la distinción que estos hacían entre: a) el aprendizaje para comprender y buscar el propio desarrollo (motivación intrínseca) y b) el aprendizaje para cubrir los requisitos institucionales (motivación extrínseca). De ellos también tomó el análisis que han hecho del aprendizaje desde las concepciones “reproductivas” (encaminada al enfoque superficial) e “integradora” (encaminada al enfoque profundo), el papel del contexto en los enfoques de aprendizaje, el papel de la motivación, entre otros y de Taylor lo referido a la diferencia por este establecida en las orientaciones hacia la educación: vocacional, académica, personal, y social (Taylor, 1984).

Toda esta recepción teórica le sirvió a Entwistle y su equipo para elaborar un cuestionario que le facilitara la obtención de la medida en que los enfoques eran utilizados por los alumnos. Este cuestionario de amplia difusión, tanto en universidades inglesas como en otros países *Approaches to Studying Inventory (ASI)*, contenía 106 ítems. El análisis factorial del cuestionario puso de manifiesto una estructura de tres dimensiones o factores, cada una con un componente motivacional distinto: factor I enfoque profundo/ aprendizaje por comprensión/ motivación intrínseca; factor II enfoque superficial/ aprendizaje por operación serial/ motivación extrínseca/ miedo al fracaso y factor III enfoque estratégico/ método de estudio organizado/ motivación de logro. Estos análisis resultaron coincidentes con los alcanzados por otro grupo de trabajo en otro lugar, al que nos referiremos más adelante.

En otras revisiones efectuadas al referido cuestionario, Entwistle y Ramsden (1983) redujeron este a 64 ítems, cuyo análisis factorial arrojó cuatro factores, a los que denominaron “Orientaciones para el estudio”, en el mismo combinaban elementos motivacionales y de enfoque de estudio. Estos factores eran: orientación al significado, orientación a la repetición, orientación al rendimiento.

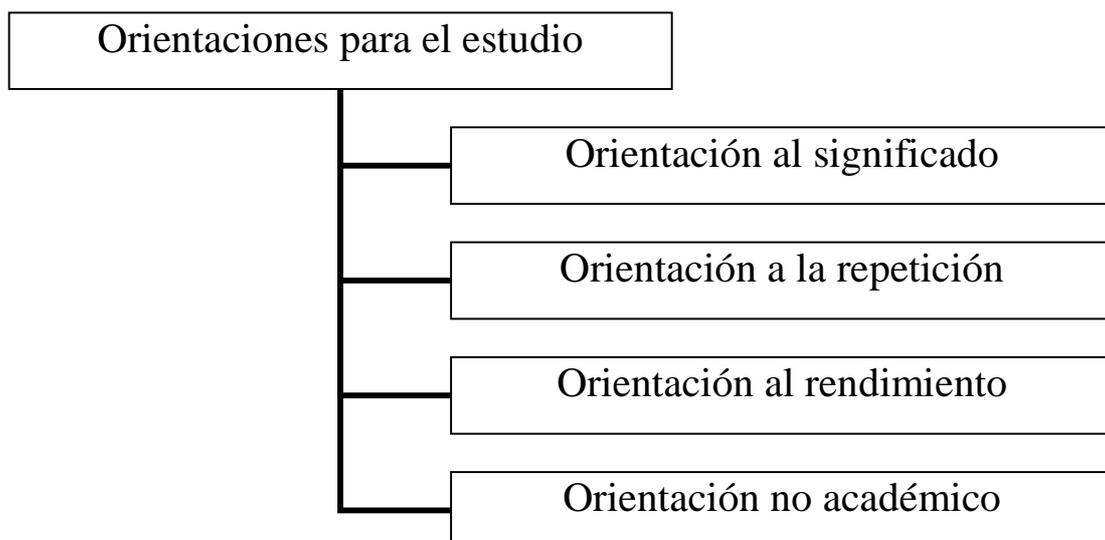


Fig. 8 Orientaciones para el estudio, según criterio de Entwistle y Ramsden (1983). Fuente elaboración propia.

A partir de los resultados alcanzados Entwistle (1988) estableció tres tipos de enfoques de aprendizaje, en el que están presente tanto características motivacionales, intenciones, procesos y resultados.

<b>Enfoque superficial</b>	<b>Enfoque profundo</b>	<b>Enfoque estratégico</b>
<p><b>Motivación:</b> cumplir con el curso. Miedo al fracaso.</p> <p><b>Intención:</b> cumplir con los requisitos de la evaluación mediante la reproducción.</p> <p><b>Procesos:</b> aprender de memoria, por repetición, hechos e ideas apenas</p>	<p><b>Motivación:</b> buscar una relevancia vocacional, interés por la materia.</p> <p><b>Intención:</b> conseguir que todo tenga una significación personal.</p> <p><b>Procesos:</b> aprendizaje por comprensión, por operación.</p> <p><b>Resultados:</b> en función del</p>	<p><b>Motivación:</b> conseguir notas elevadas, competir con los demás.</p> <p><b>Intención:</b> obtener el éxito por los medios que sea.</p> <p><b>Procesos:</b> aprendizaje por memorización, por comprensión o por operación.</p>

<p>interrelacionales.</p> <p><b>Resultados:</b> nivel de comprensión nulo o superficial.</p>	<p>tipo de aprendizaje utilizado.</p> <p>Conocimiento incompleto al establecer relaciones entre ideas sin pruebas suficientes, y al obtener un conocimiento de numerosos detalles con poca integración, en principios más amplios.</p> <p>Nivel de comprensión profundo, si se integran principios, más amplios.</p> <p>Nivel de comprensión profundo, si se integran principios hechos y si se hace en pruebas para desarrollar argumentos respectivamente.</p>	<p><b>Resultados:</b> en función de las características del curso(objetivos, métodos de evaluación).</p>
--	--	--

Cuadro - Resumen 2. Tipos de enfoques de aprendizaje, según criterio de Entwistle (1988)

También en Europa los trabajos del “Grupo de Holanda” son de referencia, entre los que se destacan los de Vermunt y Rijswijk, cuya concepción fundamental está en el aprendizaje autorregulado, para lo cual hacen uso de la fenomenografía y de la técnica de la entrevista en estudiantes de nivel superior en Holanda. Este grupo, en sus inicios tuvo la influencia de las estrategias de aprendizaje sustentadas por Schmeck, en Norteamérica, y con posterioridad elaboraron su concepción al definir los componentes que forman parte del aprendizaje, proponiendo cuatro componentes del aprendizaje autorregulado: actividades de procesamiento, actividades de regulación, concepciones del aprendizaje, y

orientaciones del aprendizaje (Vermunt y Rijswijk, 1988).

Salzoza (2007) al analizar las concepciones de este grupo y en particular de Vermunt refiere que este utiliza el término de estilos de aprendizaje en vez de enfoques y que para este autor los estilos de aprendizajes son:

“un conjunto coherente de actividades de aprendizaje que el alumno emplea usualmente, junto con una orientación del aprendizaje y un modelo mental de aprendizaje; es un conjunto que le caracteriza durante un determinado período de tiempo. No se concibe como un atributo inmodificable de personalidad sino como resultado de un juego temporal de influencias personales y contextuales”. (Vermunt citado en Salzoza, 2007).

Significativo son los resultados que exhibe desde Estados Unidos, el denominado “Grupo de Michigan”, que cuenta entre sus representantes con Schmeck quien con el empleo de técnicas cuantitativas analizó el aprendizaje de los estudiantes universitarios. Para ello elaboró un cuestionario que recibió el nombre de Inventario de Procesos de Aprendizaje (Inventory of Learning Process, ILP), compuesto este por cuatro subescalas, que pretenden ser los estilos de aprendizaje:

- Escala de procesamiento profundo: los sujetos que puntuaban alto en esta subescala se consideran que conceptualizan, categorizan y evalúan de forma crítica la información.
- Escala de estudio metódico: los sujetos que puntuaban alto en la misma se consideran organizadores y planificadores del estudio.
- Escala de retención de hechos, una puntuación alta, muestra sujetos con una marcada predisposición a procesar detalles y cuestiones específicas.
- Escala de procesamiento elaborado, la puntuación alta en esta subescala significa que los sujetos que la adoptan procuran personalizar la

información, traduciéndola con sus propias palabras y experiencias y su vez buscando aplicaciones prácticas.

En la actualidad los estudios de Estilos de Aprendizaje de Schmeck parecen relacionarse con las Orientaciones al Estudio de Entwistle y Ramsden(1983) que ha permitido a Schmeck elaborar un nuevo cuestionario Inventario de Aproximaciones al Estudio y Procesos de Aprendizaje( Inventory of Approaches of Studyng and Learning Processes, IASLP) que contempla factores que no fueron contemplados en el primer estudio, como factores intercontextuales, entre ellos: eficacia, motivación, autoestima, autoafirmación y actitudes convencionales (citado por Salzoza, 2007).

En Australia, un grupo de investigación que ha alcanzado notable relevancia con sus investigaciones sobre el aprendizaje de los estudiantes universitarios, lo constituye el liderado por John Biggs, cuyos resultados de estudio han trascendido la frontera australiana. El equipo de trabajo bajo la dirección de este investigador ha desarrollado la teoría de los enfoques, iniciada por Marton & Säljö, adicionando nuevas perspectivas de análisis para lo cual ha elaborado un modelo teórico 3P (Presagio-Proceso-Producto) al que nos referiremos más adelante, y los instrumentos para medir el proceso de aprendizaje (Study of Process Questionnaire, 1987, 1999).

En el escenario europeo no puede dejarse de referenciar los resultados investigativos de académicos de las diversas universidades españolas como son: Hernández (1993, 1996, 1997, 2002, 2005, 2006), Barca et al.(1997); González (1997), Hernández Pina et al., 1999, 2001 , 2002, 2005), Valle et al.(1998,2000), Abalde, E. et al. (2001); Buendía y Olmedo (2002, 2003); García (2003), Muñoz y Gómez (2005), Corominas, Tesouro, Teixidó (2006), Ruiz et al.(2008); entre otros.

La línea de investigación SAL dada su magnitud y alcance, de hecho se ha convertido en una metateoría , que cuenta con resultados investigativos, unas bases teóricas sólidas, un cuerpo de conocimientos importantes, ha abierto la comunicación y el intercambio entre investigadores de diversos países y como señalan Richardson (1994) y Kember (1996) la investigación sobre enfoques de

aprendizaje y el procesamiento de la información se pueden considerar las dos posiciones teóricas más consolidadas en el campo de la investigación sobre el aprendizaje de los estudiantes.

En lo que respecta a la metodología empleada, aunque los diversos grupos han seguido direcciones metodológicas distintas, los resultados alcanzados son comparables; así nos encontramos investigaciones de corte cuantitativo y otras con una orientación cualitativa.

La Educación Superior en América Latina se encuentra insertada en proyectos como el ALFA Tuning, que tiene entre sus líneas investigativas la de los enfoques de aprendizaje y aunque no exhibe aún un amplio desarrollo en esta línea, muestra resultados de estudio de corte exploratorio y descriptivo acerca de los enfoques adoptados por los estudiantes; en universidades chilenas como la de Playa Ancha; Salzoza (2007); argentinas como la de Tucumán con estudios llevados a cabo por Salim (2006), Salim y Yapar (2006). En Cuba, en la Universidad de La Habana y con tutoría de especialistas del CEPES se han realizado investigaciones sobre estrategias de aprendizaje como: los de Hernández Días (2005). En la Universidad de Cienfuegos, Carballosa (2007) ha realizado un estudio sobre la enseñanza aprendizaje del Inglés con fines profesionales en la carrera de Estudios Socioculturales, y en la Universidad de Ciego de Ávila, Rodríguez (2008) ha efectuado un estudio de estrategias de aprendizaje a partir de la asignatura de Física en la carrera de Mecanización Agrícola.

## **2.2. Acercamiento teórico al concepto de enfoques de aprendizaje.**

La terminología para definir los enfoques de aprendizajes en sus inicios en la década de los setenta fue muy diversa, encontrando por ejemplo que para: Asubel (1968 citado en Kember, 1990) aprendizaje significativo/aprendizaje de memoria.

Wittrock (1974) procesamiento generador/ procesamiento orientado a la reproducción.

Marton & Säljö (1976) procesamiento del nivel profundo/procesamiento del nivel superficial. El nivel superficial destaca la atención dirigida al texto mismo con la intención de reproducirlo y el nivel profundo se refiere a la atención dirigida a la comprensión del texto.

Para los profesores suecos el enfoque implica intención y logro y va más allá de los aspectos cognitivos del aprendizaje, se centra en el proceso y está influido por las características personales del estudiante; por eso en el término de enfoque están reflejados: la intención, el proceso, y resultado del aprendizaje. Estos autores diferencian el enfoque superficial del enfoque profundo para referirse a dos formas diferentes de procesar la información. El primero se relaciona con la reproducción de los materiales de estudio con fines académicos y evaluativos, mientras que el enfoque profundo está orientado hacia la comprensión del significado (Hernández y Hervás, 2003)

En los años ochenta creció el consenso respecto a la descripción de los enfoques de aprendizaje que se acostumbran con más frecuencia a emplear por los estudiantes en su proceso de estudio. Desde ese entonces, el crecimiento de las investigaciones en este orden han permitido convertir al procesamiento de la información, en una de las posiciones teóricas más consolidadas en el campo de la investigación educativa. Ya en los noventa Richardson (1994) después de una revisión crítica de estos estudios, tanto los de corte cuantitativo como cualitativo llegó a la conclusión de que estos estudios *“han producido evidencias extraídas de una variedad de sistemas de educación superior, de la existencia de dos enfoques referidos a la forma de estudiar de los alumnos”* (p. 463).

- Orientación hacia la comprensión del significado de los materiales a ser aprehendidos.
- Orientación meramente hacia la reproducción de estos materiales en relación con las evaluaciones académicas.

Biggs (1987) define los enfoques como fenómeno intencional que está dirigido del individuo hacia el mundo que lo rodea, en cuanto está simultáneamente

definido por éste. No es algo, que esté en el interior del alumno, sino se configura en cómo el alumno experimenta el aprendizaje.

Un enfoque de aprendizaje- para Biggs - se basa en un motivo o intención que marca la dirección que el aprendizaje debe seguir y una estrategia o serie de estrategias que impulsarán dicha dirección. Cualquiera que sea el interés por una tarea particular, el estudiante tiene unos motivos relativamente estables hacia su trabajo escolar dado que tiene una concepción acerca de lo que debe ser el aprendizaje académico. Por lo tanto, el alumno tiende a desarrollar su aprendizaje de una forma más o menos consistente. Esta consistencia de motivos y estrategias es lo que este investigador denomina enfoques de aprendizaje(Hernández Pina et al, 2004).

Los enfoques de aprendizaje -de acuerdo al criterio del referido investigador (1988) -constituyen los procesos de aprendizaje que emergen de las percepciones que los estudiantes tienen de las tareas académicas, influidas por sus características de tipo personal. Los enfoques, por tanto, describen cómo se relacionan los estudiantes con la enseñanza-aprendizaje son procesos que emergen de la percepción individual que cada estudiante tiene de la tarea académica, influido por el contexto de enseñanza (Hernández Pina y Hervás, 2003). Acerca de los enfoques añade el autor (1988), que cuando un estudiante se enfrenta a una situación de aprendizaje, le surgen dos importantes cuestiones; una relacionada con los motivos y las metas que desea conseguir (¿qué quiero conseguir con esto?), y la otra vinculada con las estrategias y recursos cognitivos que debe poner en marcha para satisfacer dichas intenciones(¿cómo hago para conseguirlo?). De esta forma, un enfoque de aprendizaje, está basado en un motivo y una estrategia, combinados ambos mediante un proceso metacognitivo, que él mismo denomina “meta aprendizaje”.

A partir de las diferentes relaciones motivo-estrategias manifestadas por los estudiantes cuando se enfrentan a las tareas de aprendizaje, los diferentes equipos de estudio han podido identificar tres tipos de enfoques: profundo, superficial y de alto rendimiento o estratégico o de logro que a continuación se describen.

### 2.2.1. Tipos de enfoques de aprendizaje en la línea SAL.

Biggs ha caracterizado los enfoques y ha señalado que un alumno que adopta un **enfoque profundo**:

- Está interesado en la tarea académica y disfruta realizándola.
- Explora el significado esencial (sea el fragmento de un texto; la intención del autor).
- Personaliza la tarea, tornándola significativa a su propia experiencia y al mundo real.
- Integra aspectos o parte de la tarea en un todo [por ej., relaciona la evidencia a las conclusiones; percibe relaciones entre esta totalidad y conocimientos anteriores.
- Intenta teorizar sobre la tarea, formula hipótesis.

Sin embargo un estudiante que adopta un **enfoque superficial**.

- Percibe a la tarea como una demanda que hay que satisfacer, como una Imposición necesaria, si algún objetivo debe ser alcanzado [una calificación, por ej.].
- Ve los aspectos o parte de la tarea, como componentes no relacionados entre sí o con otras actividades.
- Está preocupado por el tiempo que le consume llevarla a cabo.
- Pasa por alto los significados que la misma puede tener.
- Confía en la memorización e intenta reproducir los aspectos superficiales de lo que aprende.

Biggs refiere que el aspecto más importante entre los dos enfoques yace en la intención de comprender o en su ausencia. Cuando se emplea un enfoque superficial no hay intención de comprender. Si en este intento, el alumno se ve forzado a confiar en su memoria para “aprender” el material asignado un enfoque superficial está caracterizado por la intención de memorizar sin algún intento de

comprensión. El que puede ser, y presumiblemente lo es normalmente, con escasa o ninguna comprensión.

Cuando se emplea un enfoque profundo, el estudiante tiene la intención de comprender y la información es recordada como una consecuencia intencionalmente.

En la literatura sobre enfoques de aprendizaje hay autores que refieren la existencia de un tercer enfoque, el enfoque de alto rendimiento (Biggs, 1985, 1987,1993) o estratégico (Entwistle y Ramsden, 1983), también denominado de logro (Biggs, 1988; Biggs et al., 2001), que fue incluido en un inicio en el modelo original, y postulado en este continuo descriptor de los perfiles de los estudiantes al aprender.

De acuerdo al criterio de Hernández Pina et al. (2005), el enfoque de alto rendimiento o estratégico o de logro aparece configurado por una intención competitiva y de logro o éxito, a fin de obtener los mejores resultados. En este sentido, en el plano intencional define una motivación superficial, esto es una predisposición extrínseca, dirigida al cumplimiento de las demandas institucionales. Por su parte, en la vertiente de estrategias, el enfoque estratégico se caracteriza por una gestión eficiente del tiempo y del espacio, un trabajo sistemático, estructurado y organizado, con la puesta en acción de habilidades eficientes para el estudio, aspectos que configurarían la operacionalización de estrategias en un perfil profundo de aprendizaje. Según Entwistle (1988) este enfoque implica una intención claramente definida, al obtener el máximo rendimiento posible a través de una planificación adecuada de las actividades, del esfuerzo y del tiempo disponible. Por tanto, más que la mayor o menor implicación en el contenido, la búsqueda de relaciones con los conocimientos previos o la memorización mecánica del material de aprendizaje, este enfoque se caracteriza por la planificación y organización de las distintas actividades con el objetivo prioritario de obtener logros académicos lo más alto posible (Valle, A., González, R., Núñez, J.L. y González –Pienda, J.A.,1998).

Para Watkins & Regmi (1992) aquellos estudiantes que adoptan un enfoque superficial intentan memorizar aquellas cosas que entran en el examen sin intentar

comprenderlas, los que adoptan un enfoque profundo se centran en el significado del material que están estudiando e intentan relacionarlo con los conocimientos previos y su experiencia personal; y por último, los que adoptan un enfoque estratégico, de logro, utilizan cualquier estrategia que creen que les proporcionará las más altas calificaciones.

Sin embargo, este tercer enfoque es considerado, en los últimos avances de la literatura (Biggs, 1999; Biggs et al., 2001; Kember et al., 1999), por los motivos y estrategias que lo definen, como un conjunto de factores latentes integrados, a nivel intencional, dentro del perfil profundo, y a nivel operacional o en cuanto a estrategias, dentro del perfil superficial. Por estas razones este enfoque es ubicado dentro de los modelos alternativos que efectivamente, no lo establecen como un perfil bien definido o independiente. Richardson (1994) considera la existencia de este tercer enfoque como inconsistente.

El análisis factorial, realizado con las subescalas de motivos y estrategias de los tres enfoques de aprendizaje ha demostrado la mayor consistencia y coherencia de los enfoques superficial y profundo y la debilidad del enfoque de alto rendimiento o estratégico. Estos resultados, contrastados en contextos universitarios diferentes, han llevado a sus autores a prescindir de este último enfoque. Más aún, entienden que los enfoques de aprendizaje forman una escala continua donde la comprensión (enfoque profundo) y la memorización (enfoque superficial) tienen pesos diferentes (Hernández et al., 2005).

La figura a continuación muestra los enfoques de aprendizaje sustentados por la línea SAL.

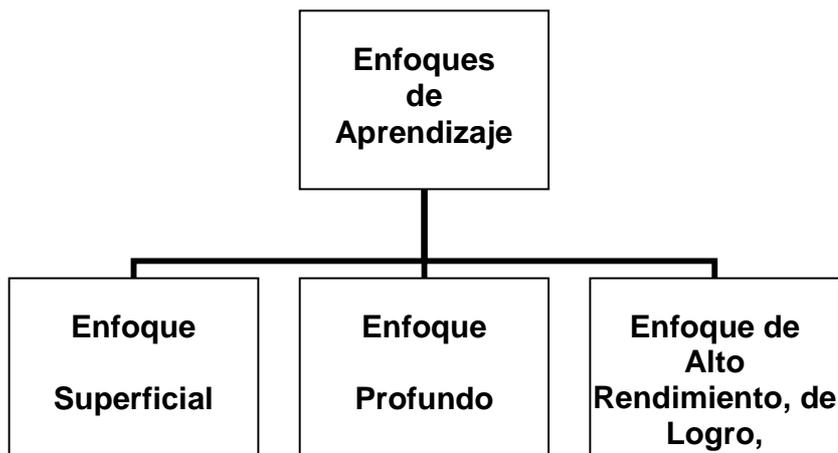


Fig.9 Enfoques de Aprendizaje atendiendo a la línea SAL. Fuente elaboración propia.

Hernández Pina et al, (2005) han sintetizado las características que definen los perfiles profundo y superficial, como los más reconocidos en la literatura académica de la línea S.A.L. a partir de los trabajos de Hernández Pina, (1993,1996), Biggs (1999), Richardson (2000), Hassall & Joyce (2001), Hernández Pina et al (2001a), Yan & Kember (2004).

El cuadro resumen que a continuación refiere las características de ambos enfoques:

<b>Enfoque superficial</b>	<b>Enfoque profundo</b>
----------------------------	-------------------------

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El aprendizaje es un medio para lograr un fin, un acto de equilibrio para evitar el fracaso y no trabajar demasiado.</li> <li>▪ Mantienen una concepción cuantitativa del aprendizaje: adquirir información y conceptos acerca de los contenidos de la materia y reproducir esa información con éxito en la evaluación.</li> <li>▪ Lamentan el tiempo empleado en su trabajo, y no se sienten satisfechos con él.</li> <li>▪ Conciben la tarea como una demanda a satisfacer, evitando los significados personales que ésta pueda tener.</li> <li>▪ Poseen un bajo autoconcepto académico.</li> <li>▪ Cumplir los requisitos en la evaluación, o resolver lo demandado, se convierte en la motivación para aprender.</li> <li>▪ Se limitan a lo esencial, centrándose en aspectos concretos más que en su significado.</li> <li>▪ Ven los componentes de la tarea como aspectos no relacionados, encontrando dificultades para dar sentido a las nuevas tareas.</li> <li>▪ La reproducción y el aprendizaje memorístico marcan el abordaje de las tareas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El aprendizaje es un acto emocionalmente satisfactorio.</li> <li>▪ Mantienen una concepción cualitativa del aprendizaje: transformar, cambiar las formas de ver el mundo, ser creadores de su realidad, fomentar la metacognición y promover el desarrollo personal.</li> <li>▪ Su motivación está basada en el interés por las materias, comprenderlas y conseguir que el aprender tenga una significación personal.</li> <li>▪ Conciben la tarea como un medio de enriquecimiento personal.</li> <li>▪ Son capaces de programar a largo plazo y están abiertos a sugerencias sobre cómo planificar su trabajo y llevarlo a cabo eficazmente. Por tanto, definen sus objetivos y los persiguen.</li> <li>▪ Las estrategias que utilizan están basadas en su interés hacia la materia y la utilizan para maximizar la comprensión y satisfacer su curiosidad.</li> <li>▪ Relacionan los componentes de la tarea entre sí y con otras materias integrándolas en un conjunto.</li> <li>▪ Buscan el significado inherente en</li> </ul>
---	---

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ No utilizan la planificación</li> <li>▪ Aceptan pasivamente las ideas y la información.</li> </ul>	<p>la tarea.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Interaccionan crítica y activamente con la materia examinada argumentos lógicos y relacionando las evidencias con las conclusiones.</li> </ul>
---	--

Cuadro- Resumen 3. Elementos característicos de los estudiantes que adoptan enfoques de aprendizaje profundo y superficial. Fuente: Hernández Pina, et al (2005 p.17).

Un elemento importante a tener en cuenta en los estudios de enfoques de aprendizaje es determinar la correspondencia entre los elementos constitutivos de los enfoques: motivos y estrategias; lo que abordaremos en el apartado que sigue.

### **2.3. Congruencia entre motivos y estrategias.**

Dentro de la línea de investigación Student Approaches to Learning (SAL), diversos autores han hecho evidente en sus trabajos la relación entre motivos y estrategias y la función que esta relación desempeña en la calidad de los resultados del aprendizaje, entre ellos se destacan Biggs (1982); O’Neil & Chill, (1984); Watkins (1988). Todos estos investigadores coinciden en señalar que los enfoques de aprendizaje están formados, como ya referíamos en el epígrafe anterior por dos componentes: las motivaciones que revelan las intenciones que mueven al estudiante a estudiar (por qué un estudiante adopta unas estrategias determinadas) y unas estrategias coherentes con dichas intenciones.

De acuerdo con las investigaciones realizadas por Kember, (1996, 2000), ambos enfoques de aprendizaje (profundo y superficial) forman parte de un continuo en el que en polos opuestos se situarían los enfoques profundo y superficial, y en las fases intermedias una variedad de enfoques en función del

peso que la intención de comprender o memorizar le diese el estudiante, de acuerdo con las demandas del contexto educativo. Kember sugiere que la forma en que el estudiante combina la memorización y la comprensión da lugar a dicho continuo. El lugar que el estudiante ocupe en dicho continuo estará caracterizado por las intenciones o motivos y las estrategias empleadas (Hernández Pina et al., 2002 p. 488).

<b>Enfoque</b>	<b>Intención</b>	<b>Estrategias</b>	<b>Concepciones del aprendizaje</b>
Superficial	Memorización sin comprensión	Aprendizaje mecánico	Cuantitativa. Repetición
Intermedio 1	Memorización fundamentalmente	Las estrategias intentan alcanzar una comprensión limitada para ayudar a la memorización	Cuantitativa. Repetición con cierto grado mínimo de construcción.
Comprensión y memorización	Comprensión y memorización	Busca la comprensión pero con el compromiso de memorizar	Cuantitativa. Repetición con construcción en equilibrio
Intermedio 2	Comprensión fundamentalmente	Utiliza estrategias de memoria tras lograr la comprensión.	Cualitativa. Repetición más construcción
Profundo	Comprensión	Búsqueda de la comprensión	Construcción y revisión

Cuadro 4. Relación de enfoques como un continuo, Kember(1996, 2000).  
Fuente: Hernández Pina et al.(2002).

En estudios posteriores Hattie y Watkins (1992) han confirmado que aquellos estudiantes que presentan una mayor coherencia entre las subescalas de un mismo enfoque tienden a obtener mejores resultados que aquellos que utilizan modelos no coherentes. Estos resultados de la congruencia y sus efectos en el rendimiento, tienen importantes consecuencias como refieren Hernández et al.(2002), en el ámbito de la intervención educativa.

Es importante destacar que de acuerdo con el análisis llevado a cabo por Kember en el punto intermedio de este continuo, sitúa un nuevo enfoque que él denomina narrow approach o enfoque equilibrado, que se caracteriza por la doble intención de comprender y memorizar los materiales de estudio. Los estudiantes parecen trabajar muy sistemáticamente los materiales, haciéndolos paso a paso, o sección a sección, intentando primero comprender, para luego memorizar lo aprendido (Abalde, E. et al., 2001, p.471). Otros autores como García (2003); Salzoza (2007) le llaman enfoque no catalogado.

Abalde, E. et al., 2001 sintetizan las características de este enfoque equilibrado:

- la tarea de aprendizaje la define el profesor.
- la comprensión se realiza de forma limitada aunque de un modo sistemático, poco a poco.
- conforme se va comprendiendo cada parte de la tarea, se intenta memorizar los detalles más importantes.

Biggs (1987) considera que en la relación entre motivos y estrategias parece haber una relación "psicológico-lógica", que según él, los estudiantes que usan estrategias superficiales o reproductivas tendrían una motivación extrínseca, los que usan estrategias profundas, estarían intrínsecamente motivados, mientras que los que hacen uso de estrategias organizativas, perseguirían la consecución de calificaciones altas.

Este investigador estima que la cuestión de la congruencia motivo-estrategia encierra dos aspectos: ver si los alumnos con una motivación particular tienden a utilizar las estrategias más afines, y comprobar si los motivos-estrategias congruentes son más eficaces que los no congruentes.

El primer aspecto el referido autor lo demostró a partir de la mayor correlación existente entre un motivo y una estrategia, frente a ese mismo motivo con las restantes estrategias. La correlación entre cualquier motivo y su estrategia resultó ser más alta entre los motivos y las estrategias, dentro de un mismo enfoque, que entre enfoques distintos. Respecto a si las combinaciones motivo-estrategia congruentes son más eficaces que las no congruentes, este investigador en (1987) señaló que era preciso establecer antes el alcance del concepto "eficacia". Hernández Pina, et al.(2002) señalan que:

"Si entendemos la eficacia en relación con los objetivos personales del estudiante no cabe hacer una generalización. De hecho el argumento ideográfico puede resultar circular si se aplica con rigor, pues motivos-estrategias congruentes serían aquellos que el estudiante percibe como eficaces para el logro de sus objetivos. Si entendemos la eficacia, en cambio, en relación con criterios externos independientes como pueden ser los resultados obtenidos en los exámenes, la congruencia solo resultará en una acción eficaz bajo ciertas condiciones". (p. 438).

En esta misma línea el mismo autor (1987,1990) apunta que los estudiantes utilizan las estrategias en función de los motivos que tienen para aprender. Por tanto, la relación congruente entre el motivo y la estrategia al aprender configura el núcleo del proceso de aprendizaje (Hernández Pina, 1996, 1997, Hernández Pina et al, 2002, 2005). Esta noción de congruencia entre motivo y estrategia, implica que los estudiantes son capaces de entrar en un estado meta-motivacional y de interpretación de sus propios motivos en relación con las demandas de la tarea.

Para este investigador (1985), el meta-aprendizaje es la conciencia o

conocimiento que el alumno tiene de sus motivos para aprender y el control que ejerce sobre la selección y puesta en marcha de estrategias. Por tanto, tal y como se expone, los resultados óptimos se obtienen cuando existe congruencia entre los motivos y las estrategias. Sin embargo, existe la posibilidad de que un estudiante con predisposición profunda utilice estrategias superficiales, si la tarea exige habilidades en este sentido. Por otro lado, un estudiante con unos motivos superficiales, difícilmente utilizará estrategias profundas, aunque la tarea las exija, estando supeditada esta transición a la ayuda o redirección que el profesor otorgue al estudiante. Por tanto, tal y como señalan Kember & Gow (1990), aún asumiendo la hipótesis de que un estudiante será fiel en la coherencia entre las intenciones y las estrategias, podrá ocurrir que ante tareas concretas el estudiante cambie las estrategias propias de unas intenciones por otras, de acuerdo con las demandas de la tarea del contexto y el momento concreto (Hernández Pina et al., 2005).

Es importante significar que un enfoque es un fenómeno intencional, que está dirigido al mundo que lo rodea, en cuanto está simultáneamente definido por este. No es algo que esté en el interior del alumno, sino más bien se configura en cómo el alumno experimenta el aprendizaje. El aspecto más importante a considerar está relacionado con el hecho de que los alumnos tienden a adoptar los comportamientos que perciben como esperados por los profesores. Los estudiantes realizan aquello que piensan que será recompensado por el sistema educativo en el que están incluidos (Hernández Pina et al., 2005).

Como parte de todo el despliegue investigativo dentro de la línea SAL se han confeccionado instrumentos para medir los enfoques así entre los más utilizados y difundidos se encuentran: el Approaches to Study Inventory (ASI) de Entwistle & Ramsden (1983) y el Cuestionario sobre Procesos de Estudio o Study Process Questionnaire [SPQ], elaborado por Biggs (1987, 1999) y su versión para el contexto español por Hernández Pina (2001), donde los resultados alcanzados con el análisis factorial (Canadá, Australia, Hong Kong, España) han hecho evidente la existencia de dos factores: uno superficial y otro profundo. Los enfoques de aprendizaje quedan mejor definidos a partir de los enfoques profundo

y superficial, agrupándose la mayoría de los estudiantes, en una u otra vertiente.

Los investigadores en la línea SAL, sostienen que sus instrumentos están basados en fundamentaciones teóricas racionales acerca de cómo los estudiantes llevan a cabo sus tareas de aprendizaje en entornos educativos. Un modelo teórico elaborado para tales efectos es el Modelo 3 P que pasaremos a su análisis en el epígrafe siguiente.

#### **2.4. El Modelo de Aprendizaje 3 P (Presagio, Proceso, Producto).**

Variados han sido los instrumentos diseñados por los investigadores para evaluar los enfoques de aprendizajes, desde diferentes perspectivas metodológicas y desde diferentes regiones geográficas entre ellos se encuentran: (Fenomenografía de Marton, 1981; la Psicología de las Diferencias Individuales de Entwistle & Ramsdem, 1983 ). A los efectos del presente estudio nos atenderemos a la Teoría del Procesamiento de la Información de Biggs(1993).

Biggs ha sido uno de los autores que más se ha preocupado por el estudio de los enfoques de aprendizaje de los alumnos, como ya manifestamos en los epígrafes anteriores. En sus trabajos, ha desarrollado un modelo de enseñanza y aprendizaje que denomina Modelo 3P, el cual consiste de tres fases: la de Presagio, la de Proceso y la de Producto, de allí su nombre (Jones, 2002). En cada fase, además del enfoque que cada alumno posea, influyen otras variables dentro del proceso de aprendizaje.

Este modelo de enseñanza coherente con el modelo de aprendizaje en que se resaltan los factores contextuales en la determinación de la calidad del aprendizaje de los estudiantes fue propuesto por el referido investigador en la lección inaugural (1998) en la Universidad de Hong Kong.

Biggs et al.(2001) refieren que:

“En el Modelo 3P, los factores del alumno, el contexto de enseñanza, los enfoques de aprendizaje durante la tarea y los resultados de aprendizaje interactúan mutuamente formando un

sistema dinámico" (p.135).

La necesidad de establecer un modelo teórico donde se incluyera un conjunto de variables mediadoras del proceso de estudio realizado por un estudiante, llevó a Biggs (1991, 1993,1996b) a diseñar el modelo Presagio- Proceso-Producto (3 P) con el fin de representar la perspectiva del alumno en el proceso de aprendizaje y a resaltar los factores contextuales en la determinación de la calidad del aprendizaje. Este modelo se hace eco de distintos sistemas relacionados que son relevantes en el aprendizaje de los estudiantes. Estos sistemas son: el sistema del estudiante, el sistema de clases, sistema institucional, y el sistema comunitario. Cada uno de ellos intenta un estado de equilibrio no solo entre sus componentes sino también con un modelo más general, lo cual como afirma Hernández et al. (2004) "es fundamental para saber si una determinada intervención es probable que produzca un cambio bien sea a nivel de estudiante, a nivel del docente, o incluso a nivel de institución".(p.121).

Rosario et al., en prensa (citado en Hernández Pina et al., 2005) describe las relaciones de los aspectos medicionales del modelo:

- Las variables del ámbito personal e institucional (factores de presagio). Engloba variables relacionadas con el alumno- conocimientos previos, habilidades, modos preferentes de aprender, valores y expectativas – y variables relacionadas con el contexto de enseñanza – estructura del curso, contenidos curriculares, métodos de enseñanza, clima de la clase y evaluación.
- Las variables mediadoras- los efectos de los procesos metacognitivos, los denominados enfoques de aprendizaje- superficial o profundo (factores de proceso)
- El rendimiento escolar o resultados de aprendizaje (factores de producto).

La figura que a continuación se presenta, representa las tres variables del Modelo de Biggs (Presagio, Proceso, Producto) y sus correspondientes relaciones.

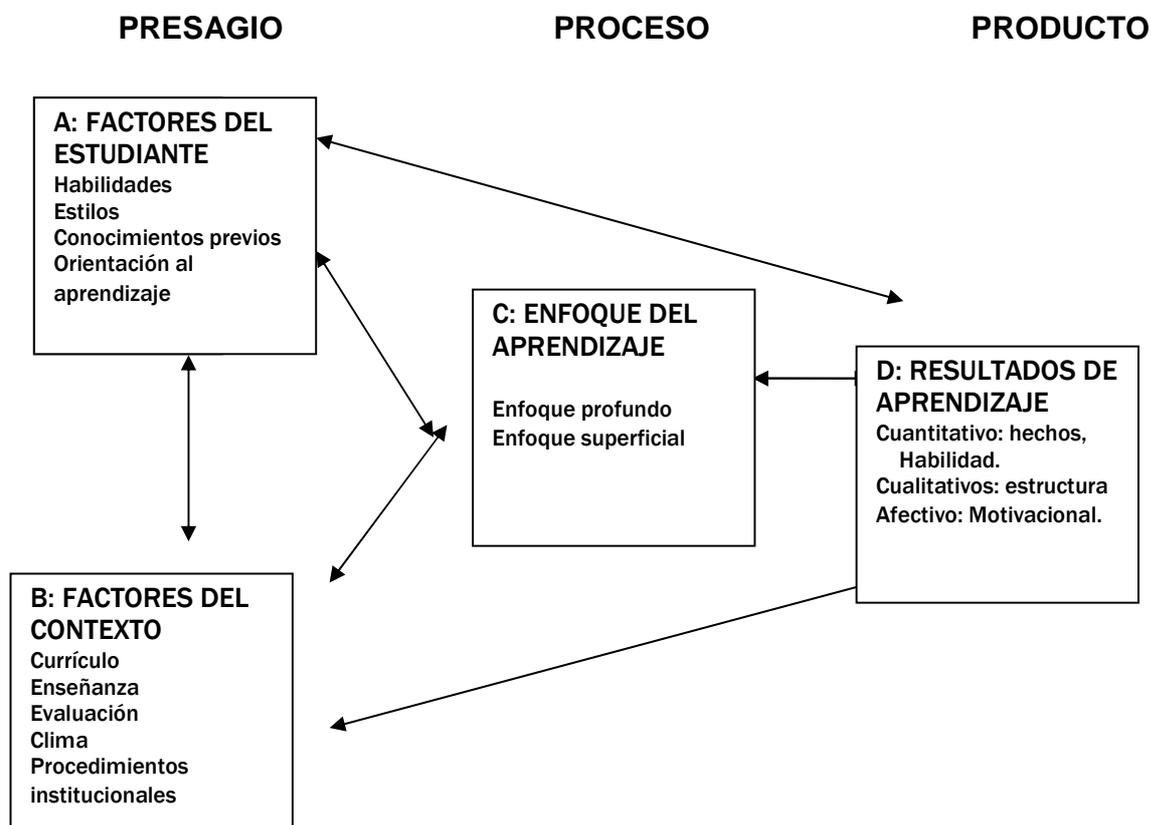


Fig. 10 Modelo 3P de enseñanza y aprendizaje (Biggs, 1993), Fuente: Hernández Pina et al. (2005, p.30).

Este modelo representa un sistema integrado e interactivo configurado en torno a los tres principales componentes del aprendizaje citados.

Los factores de presagio sirven de apoyo a las variables de proceso o mediadoras, los denominados enfoques de aprendizaje, los cuales describen la dinámica de enseñanza-aprendizaje que ocurre durante la interacción en clase y de la cual resulta la fase de producto, muchas veces sinónimo de resultados escolares (Biggs, 1993, 1996). Este modelo Presagio-Proceso-Producto (3P) fue

adoptado por el autor para representar la perspectiva del alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Los estudiantes interpretan su contexto de aprendizaje a la luz de sus propias preconcepciones y motivaciones desarrollando una actividad metacognitiva, centrada en el proceso de aprendizaje. De esta actividad de “meta-aprendizaje” resulta la preferencia por la adopción de un determinado enfoque hacia el aprender, que influirá en el resultado escolar final (Biggs, 1987, 1993).

Los estudiantes no son profundos o superficiales, más bien adoptan el enfoque que consideran más apropiado a las circunstancias y aquél que les permita llevar a cabo las tareas académicas lo más cómodamente posible.

Las variables de producto se corresponden a los resultados escolares, que pueden ser descritos cuantitativamente cómo de bien he aprendido, cualitativamente cómo de bien he aprendido) o institucionalmente ( expresado en calificaciones académicas, esta medida tiende a ser cuantitativa en su naturaleza) (Trigwell & Prosser, 1991, 1996a ) o incluso afectivamente, estando estas últimas relacionadas con los sentimientos de los alumnos hacia sus experiencias de aprendizaje y de la importancia de la motivación para futuros aprendizajes (Hernández et al 2005:25).

Los procesos o enfoques de aprendizaje constituyen el foco central de este modelo. Biggs (1993) afirma que el aprendizaje del estudiante está mejor construido dentro del contexto de enseñanza y aprendizaje, el cual funciona como un sistema abierto. Los procesos o enfoques de aprendizaje constituyen el foco central del modelo de enfoques propuesto por esta perspectiva ecológica (Biggs, Entwistle, Marton, entre otros).

El modelo presenta, en su conjunto, un sistema en equilibrio en el que cada uno de los componentes influye y tiene repercusiones sobre los otros (Biggs, 1993). Este modelo se hace eco de los distintos sistemas anidados que son relevantes en el aprendizaje de los alumnos: sistema del estudiante, sistema de la clase, sistema institucional (departamentos y facultades) y sistema comunitario (limitaciones y restricciones propias de la etapa o nivel educativo.

Hernández Pina et al (2004) refieren que:

“La predisposición que el sujeto tenga hacia un determinado enfoque de aprendizaje será el modo en que el estudiante logre el equilibrio en el sistema educativo, tal como lo percibe. Es decir, dadas unas metas que el estudiante ha de alcanzar, la auto percepción de su habilidad, el modo de enseñanza y la evaluación, los resultados obtenidos, etc., le servirán para que tras un período de exposición a un marco de enseñanza/aprendizaje concreto, desarrolle un determinado enfoque (superficial, profundo, etc.) que le permita llevar a cabo sus tareas académicas lo más cómodamente posible”. (p.121).

Asumiendo una relación recíproca entre todos sus componentes Hernández Pina (1996) sostiene que, “*el modelo se convierte en un sistema interactivo y complejo*” (p. 40).

La comprensión de las razones de por qué un alumno estudia de un modo determinado nos remite a “*considerar los enfoques de aprendizaje en relación con el contexto académico que rodea a las experiencias de aprendizaje*” (Hernández Pina, 1996, p.42). Qué está siendo enfatizado en cada escenario es lo que el estudiante percibirá en diferentes contextos y situaciones como enfoques requeridos. Por tanto, lo crucial no es el contexto en sí mismo, sino cómo el estudiante lo percibe (Trigwell & Prosser, 1991; Long, 2003). Así, hemos de señalar el importante papel que se ha ido atribuyendo a factores relacionados con los aspectos contextuales, especialmente a la evaluación, a la hora de comprender el modo de abordar las tareas de aprendizaje por parte del estudiante (Entwistle & Ramsden, 1983, De la Orden, 1986; Biggs, 1996b; Hernández Pina, 1997).

Este modelo intenta describir cómo los individuos difieren dentro de su contexto de enseñanza (enfoque preferencial), cómo manejan tareas específicas (enfoque adoptado) y cómo los contextos de enseñanza difieren unos de otros (enfoque contextual) (Biggs et al., 2001).

Es importante destacar que en la medida en que los profesores y educadores

conozcan cómo los alumnos conceptualizan su aprendizaje, qué objetivos persiguen, qué patrones estilísticos adoptan, qué repertorio de estrategias de aprendizaje utilizan preferencialmente, entre otras herramientas del proceso de aprendizaje, podrá facilitar el crecimiento de la autonomía, animan a sus alumnos a la autorregulación de su aprendizaje, aspectos demandadas hoy en los escenarios universitarios.

### **2.5. Factores que contribuyen a promover enfoques de aprendizaje (superficial y profundo) en los estudiantes universitarios. Rol del profesor y el alumno.**

En la línea investigativa sobre enfoques de aprendizaje, un elemento esencial es el contexto, pero una cuestión que no debe perderse de vista es la diversidad de estos y la presencia en los mismos de diferentes actores, de ahí que varios autores entre los que se encuentran Ramsden (1992), Biggs (1999), son del criterio que algunos contextos pueden contribuir a promover o facilitar, en cierto modo, a uno u otro tipo de aprendizaje.

Ramsden (1992) señala algunas características del contexto de aprendizaje relacionadas con el enfoque profundo y el enfoque superficial y a la vez, particulariza en el papel de los actores fundamentales (estudiantes y profesor), lo que a continuación se detalla.

**“un enfoque superficial es promovido por:**

- Métodos de evaluación que enfatizan en la reproducción o la aplicación de conocimientos triviales y que crean ansiedad.
- Mensajes cínicos y conflictivos sobre las recompensas
- Currículum excesivamente cargado.
- Pobre o ausente feedback en el proceso de aprendizaje.
- Pérdida de independencia en el estudio.
- Pérdida de interés en el programa de contenidos de la asignatura.

- Previas experiencias educativas dirigidas a desarrollar este enfoque.

Y un enfoque profundo es promovido por:

- Métodos de enseñanza y evaluación que fomentan la actividad y el compromiso con la tarea.
- Estimulante y considerada enseñanza comprometida con la materia, subrayando el significado y relevancia para los estudiantes
- Expectativas académicas claramente establecidas.
- Oportunidades para ejecutar una selección responsable en el método y contenido de estudio.
- Interés y profundidad en los contenidos de la materia.
- Experiencias educativas anteriores dirigidas hacia este enfoque (p.81).

Biggs (1999) al igual que Ramsden señala algunos de los factores que contribuyen a fomentar en los estudiantes el adoptar uno u otro enfoque (superficial o profundo) y sugiere que estos factores pueden proceder tanto del alumno como del profesor. Estos factores serían:

<b>Factores que promueven el enfoque superficial</b>	
<p><b>Por parte del alumno</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Una intención de alcanzar la tarea de forma significativa y apropiada(a partir de una motivación intrínseca).</li> <li>• No tener prioridades académicas, excepto las académicas en sí mismas.</li> <li>• Insuficiente tiempo y una</li> </ul>	<p><b>Por parte del profesor:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La asignatura no tiene una estructura intrínseca, sino que más bien parece una lista de hechos.</li> <li>• Evaluar hechos independientes usando frecuentemente las preguntas cortas o los exámenes tipo test.</li> </ul>

<p>carga excesiva de trabajo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Visión cínica de la educación.</li> <li>• Alta ansiedad.</li> <li>• Inhabilidad para comprender un contenido particular a un nivel profundo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cinismo (por ejemplo, no me gusta nada esto, pero tengo que cubrirlo).</li> <li>• Dar insuficiente tiempo para realizar las tareas, tratando de cubrir las materias en lugar de profundizar.</li> <li>• Crear ansiedad y bajas expectativas de éxito.</li> </ul>
--	---

Cuadro- Resumen 5. Factores que promueven el enfoque superficial (Biggs, 1999). Fuente: Hernández et al.(2005).

Biggs también enfatiza en los factores que favorecen el desarrollo del enfoque profundo en las aulas universitarias contemporáneas.

<b>Factores que promueven el enfoque profundo</b>	
<p><b>Por parte del alumno</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Una intención de alcanzar la tarea de forma significativa y apropiada(a partir de una motivación intrínseca).</li> <li>• Un apropiado background de conocimientos.</li> <li>• Habilidad para enfocar la tarea a un alto nivel conceptual</li> </ul>	<p><b>Por parte del profesor:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La enseñanza es un modo de encontrarse con la estructura del tópico explicitado.</li> <li>• La enseñanza se dirige a facilitar una respuesta positiva desde los estudiantes, cuestionándoles, presentándoles problemas, en lugar de simplemente exponer la información.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>● Genuina preferencia y habilidad para trabajar conceptualmente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Una enseñanza que se construye sobre lo que el alumno ya sabe.</li> <li>● Confrontar y erradicar ideas erróneas.</li> <li>● Animar hacia un trabajo en una atmósfera positiva. Los estudiantes pueden cometer errores y aprender de ellos.</li> <li>● La enseñanza es un modo de encontrarse con la estructura del tópico explicitado.</li> <li>● La enseñanza se dirige a facilitar una respuesta positiva desde los estudiantes, cuestionándoles, presentándoles problemas, en lugar de simplemente exponer la información.</li> </ul>
--	---

Cuadro-Resumen 6 Factores que promueven el enfoque profundo (Biggs, 1999). Fuente: Hernández Pina et al.(2005).

En esta misma dirección de promover el enfoque profundo Cannon & Newble (2000) declaran que *“los estudiantes están en disposición de adoptar enfoques de aprendizaje más profundos y una mayor calidad en sus resultados de aprendizaje, cuando”*:

- Es activada su motivación intrínseca y su curiosidad.
- Son estudiantes independientes.
- Les damos oportunidades.
- Pueden elegir en sus tareas.
- El medio les ofrece apoyo y feedback.

- Hay una organización clara y bien estructurada.
- Se hace énfasis en la práctica y en el refuerzo. (p. 9).

Las exigencias de la sociedad del conocimiento y la información demandan profesionales cuyos conocimientos profundos denoten competencias que les permitan actuar con autonomía, creatividad, tomar decisiones; lo que requiere una enseñanza que potencie y desarrolle desde una concepción cualitativa, el enfoque profundo en las aulas universitarias, donde el aprendizaje esté cada vez más centrado en el estudiante; lo que implica un cambio del rol que tradicionalmente había venido desempeñando el profesor. En esta línea de cambiar la concepción de enseñanza del profesor hacia una concepción más innovadora, como la de considerar a este como facilitador del aprendizaje se encuentran autores como: Samuelowicz, & Bain (1992), Marton et al. (1993), Gow & Kember (1993), Hernández (2002), Kember (1997, 2002).

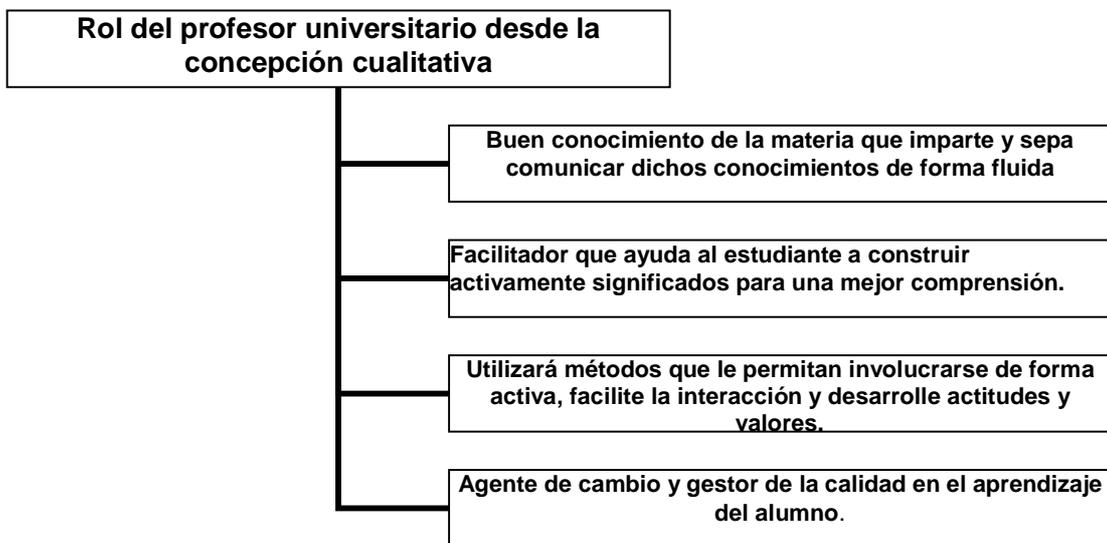


Fig. 11 Rol del profesor desde una concepción cualitativa.

La enseñanza universitaria basada en una concepción cualitativa precisa el rol del profesor que demandan sus aulas, como facilitador del aprendizaje, un gestor

de la calidad y del cambio. Al respecto Hernández Pina et al., 2005 refieren que:

“El profesor ha de garantizar que el alumno adquiera unas competencias predefinidas y relevantes, tanto para el ejercicio de su desarrollo profesional como para el desarrollo de su identidad personal y social. Por su parte, el estudiante ha de aprender a buscar las respuestas a las preguntas que suscita la rápida generación del conocimiento en la sociedad debe hacerse él mismo preguntas, de modo tal que a partir de una actitud preactiva y la utilización de estrategias eficaces sea capaz de resolver problemas, y de esta forma crear, gestionar y desarrollar el conocimiento y el aprendizaje de forma autónoma y permanente (p.36).

En esta dirección de la investigación de los enfoques se inscriben nombres como los de Prosser y Trigwell, (1999), Kember y Wong, (2000); Kember y Kwan (2000), Prosser et al. (2003).

El modelo de las 3P indica que la calidad del aprendizaje del estudiante (en términos de resultados obtenidos o deseados) está influenciada por sus enfoques de aprendizaje y su enfoque influenciado a su vez por la educación previa alcanzada y el contexto de aprendizaje. Para mejorar la calidad de los enfoques de aprendizaje sería recomendable que los docentes determinen las percepciones de los estudiantes acerca de las evaluaciones, el volumen de trabajo, la enseñanza y el apoyo que reciben (Trigwell y Prosser, 1991; Ramsden, 1992).

## **2.6. Relación entre enfoques de aprendizaje y rendimiento académico.**

Como parte de las investigaciones en la línea SAL, diferentes han sido los estudios que han buscado la correlación entre enfoques de aprendizaje y el rendimiento académico alcanzado por los estudiantes.

En las investigaciones sobre enfoques de aprendizaje, la relación de estos y el rendimiento académico (producto) han tomado gran relevancia entre los investigadores (Buendía y Olmedo 2003, Hernández, 1993; Salzoza, 2007; Ruiz et al, 2008). Al respecto Ruiz et al.(2008) señalan que:

“Si bien en los comienzos de esta propuesta investigativa la relación con el rendimiento académico era un aspecto que estaba en el horizonte lo que implicaba el estudio de los aspectos que influían en él con tintes predictivos más tarde se han ido tornando en interpretativos e incluso tendiendo a la intervención para provocar cambios favorables”.  
(p. 310).

Biggs ha sido uno de los precursores de las investigaciones en torno al binomio enfoques de aprendizaje- rendimiento académico. En 1984, este investigador hacía una primera observación en este sentido cuando señalaba una distinción entre una evaluación “nomotética” del rendimiento y una evaluación “ideográfica”, en el primer caso se refería al grado en que el rendimiento se aviene a expectativas generales y en el segundo caso se ajusta al grado en que lo hace, a expectativas del estudiante, en particular.

En trabajos posteriores el referido investigador (1987,1991) amplía esta distinción sumando otra a la dicotomía anteriormente mencionada, aunque se refiere a ella utilizando otros términos. De esta manera diferencia cuatro formas de valorar el resultado del aprendizaje o el resultado académico.

En la primera división diferencia el rendimiento institucional o extraindividual (nomotético) con el rendimiento afectivo o intraindividual (ideográfico), que hace referencia tanto a la satisfacción con el resultado propio como a la comparación con el de los compañeros. Sin embargo, en la segunda dicotomía, distingue entre un rendimiento “cuantitativo”, el que tradicionalmente se ha utilizado en la evaluación del rendimiento” y un rendimiento “cualitativo”.

En esta dirección se cuenta con una variedad de resultados de estudios que exploran, la correlación entre los enfoques de aprendizaje y el rendimiento desde

diferentes perspectivas entre ellas: al finalizar los cursos académicos, de acuerdo al área geográfica donde está enclavada la universidad, otros con fines de diagnóstico, otros conforme a la carrera universitaria que cursan, otras desde el punto de vista institucional y motivacional, otros estudios desde las variables afectivas, cognitivo-motivacionales e institucionales muestra de ello, son los trabajos de: Watkins & Hattie(1981), Biggs(1982), Beckwith(1991); Trigwell & Prosser(1991); Valle Arias et al.(1998), Hernández et al.(2001), Pilcher(2002), Muños y Gómez(2005), Míguez (2006), Recio y Cabero(2006), Salzoza(2007), Ruiz et al(2008). Algunos resultados alcanzados en estos estudios como son los casos de Salzoza(2007), Recio y Cabero(2006), Ruiz et al.(2008) mostraron correlación positiva entre el enfoque de aprendizaje profundo y el rendimiento académico alto. Estos últimos autores manifestaron que la relación entre el enfoque de aprendizaje adoptado y el rendimiento institucional es significativa: que los alumnos que adoptan un enfoque profundo son los que obtienen los mejores resultados, en las calificaciones, mientras que los que adoptan un enfoque equilibrado, se sitúan por detrás de estos y con mejores resultados que los que adoptan un enfoque superficial y según apuntan los referidos autores y de acuerdo a los datos hallados en su estudio, ello puede el ser reflejo de que la evaluación que se encuentra en la base de la calificación de los alumnos requiera y favorezca una motivación y unas estrategias acordes con el enfoque profundo, y ya no se limite a la demanda de memorización, lo que denota que el enfoque superficial no es compatible con la enseñanza superior en el siglo XXI en la que se manifiestan diversas tendencias en las investigaciones relacionadas con los enfoques de aprendizaje y que en el apartado que sigue sintetizamos.

## **2.7. Tendencias actuales en la investigación en torno a los enfoques de aprendizaje.**

Hernández Pina et al. (2005) han sintetizado las líneas en las que se encaminan prospectivamente las investigaciones educativas referentes a los enfoques de aprendizaje, en la búsqueda de la mejora continua de los sistemas de

aprendizaje y de enseñanza, entre las que se encuentran:

- **Variables (cognitivos-motivacionales –académicas) intervinientes.**

Varios estudios se han llevado a cabo con el objetivo de conocer las características diferenciales de los enfoques de aprendizaje y su relación con determinadas variables motivacionales y académicas relevantes como: autoconcepto académico, capacidad percibida, persistencia en la tarea, patrones motivacionales intrínsecos/extrínsecos, metas académicas, estrategias de aprendizaje, elección de tareas, capacidad de adaptación al contexto, análisis de la tarea, percepción del contexto de enseñanza-aprendizaje, expectativas de éxito, rendimiento académico, entre otros. En estos estudios se destacan investigadores como: González-Pianda et al. (1997), Núñez et al. (1998), Rosario et al. (en prensa), Valle et al. (1998, 2000), Evans et al. (2003) los cuales han realizado estudios exploratorios acerca de las relaciones entre el enfoque profundo y superficial, la necesidad para la cognición y los tres tipos de control del aprendizaje (adaptativo, inflexible e indeciso). Waugh (2002) muestra con su estudio cómo el autoconcepto académico, la autoeficiencia académica, las creencias de los estudiantes en sus capacidades para organizar y ejecutar a fin de conseguir lo que quieren, y los enfoques de aprendizaje, son constructos relacionados y que, en conjunto, se interrelacionan con la calidad de los resultados académicos.

- **Preferencias individuales.**

En esta línea autores como Martín (1999), Hervás (2003), Hernández y Hervás (en prensa) señala cómo los estilos de aprendizaje y los enfoques de aprendizaje son conceptos concluyentes, diferentes, pero relacionados y esenciales para comprender mejor el proceso de aprendizaje de los estudiantes. En un estudio llevado a cabo por Hernández Pina et al. (2001c), en el que se estudia la relación entre los enfoques y los estilos de aprendizaje, se aprecia cómo los estudiantes con un enfoque superficial tienen mayoritariamente una percepción sensorial y

utilizan preferentemente las funciones perceptivas, mientras que los que adoptan un enfoque profundo son fundamentalmente reflexivos en su toma de decisiones y extrovertidos en sus relaciones con los demás y concluye estas autoras que los alumnos con un enfoque superficial permanecen más tiempo observando y percibiendo, mientras que los alumnos con enfoque profundo dedican más tiempo a la toma de decisiones, solución de problemas y obtención de soluciones.

También en esta línea se destacan los trabajos de Zhang (2000) referidos a que los estilos de pensamiento que requieren más complejidad (legislativo, judicial, liberal, jerárquico) están relacionados efectivamente con las escalas de aprendizaje profundo y relacionado, en sentido negativo, con las escalas de aprendizaje superficial. Otro estudio de Zhang (2003a) muestra relaciones significativas entre los enfoques de aprendizaje y los tipos de personalidad. Se halló por ejemplo, una correlación negativa entre una personalidad realista y un enfoque superficial y una relación positiva entre el enfoque profundo y una personalidad artística e investigadora. En trabajo posterior de este autor, en prensa o Duff et al. (2004) ha demostrado que un perfil concienzudo de personalidad o la apertura a la experiencia, eran buenos predictores de un enfoque profundo, mientras que por ejemplo el neurotismo es un buen predictor del enfoque superficial. Hernández Pina et al. (2005) concluyen que “los profesores deben enseñar a los estudiantes el valor de ser persistente y abierto en sus tareas de aprendizaje, con la finalidad de promover el enfoque profundo” (p. 41).

- **Enfoque de aprendizaje y diferencias contextuales.**

En el modelo 3P de Biggs se subraya la importancia del contexto en el proceso de aprendizaje, como variable de presagio y moduladora de los enfoques de aprendizaje. La influencia del contexto ha sido punto de referencia y de interés generalizado para los investigadores, que en sus estudios han puesto especial atención en aspectos relacionados con los métodos de trabajo, la evaluación, el clima de la clase o la cultura e influencia institucional.

En algunos ejemplos de estos estudios sobre la influencia del contexto se

encuentra la línea de investigación implementada por Richardson (1994b, 2000) o Lawless & Richardson (2002), entre otros; estos autores profundizan en las diferencias de los enfoques de aprendizaje de estudiantes dentro de los sistemas ordinarios-presenciales- y estudiantes que cursan los estudios en modalidad a distancia.

También dentro de esta perspectiva en torno a los enfoques de aprendizaje se puede contribuir a dar sentido y hacer realidad en el aula universitaria la dinámica del aprendizaje cooperativo, comprendiendo con qué motivos y estrategias enfocan los estudiantes las tareas de aprendizaje en grupo. En los trabajos de Yan & Kember (2004) se ha estudiado las equivalencias en la identificación de los enfoques de los enfoques profundo y superficial en dos grupos de alumnos. Los resultados alcanzados sugieren que esta equivalencia existente es identificable en un sentido relacional y como parte de un espectrum. Los autores denotan que las diferencias vienen marcadas por la intención o el motivo del grupo de llevar a cabo la tarea, de ahí que identifiquen dos: enfoques el de compromiso, dirigido al enriquecimiento y comprensión del material directamente relacionado con el enfoque individual profundo y, por otro lado, el de evitación, dirigido a minimizar la cantidad de trabajo a realizar y a invertir sólo tiempo y esfuerzos necesarios, relacionado ello con el enfoque individual superficial.

En cuanto a las diferencias culturales que podemos apreciar respecto a la forma de enfocar el aprendizaje de los alumnos, en busca de la validez ecológica cabe destacar los trabajos de: Biggs (1990, 1993), Watkins & Biggs (1996), Zhang, (1999), Buendía y Olmedo (2003), Boulton –Lewis et al.(2001,2003), Kember (1996, 2000) .

Los resultados de estos estudios permiten concluir la necesidad de considerar las influencias ecológicas, filosóficas y/o culturales, configuradoras de ese proyecto de aprendizaje y de vida de los estudiantes y otro aspecto a destacar es la importancia del contexto en la investigación. Esta nunca se configura de manera aislada o neutral, siempre hay un marco contextual de referencia en el cual toma sentido y se justifica de forma completa (Hernández et al., 2005).

- **Aprendizaje permanente y a lo largo y ancho la vida.**

Uno de los propósitos, fines o pilares, enunciados por Delors (1996) subraya la necesidad de formar aprendices autónomos e independientes, aprendices que aprendan a conocer, a hacer, a convivir y a ser; como clave y guía para alcanzar el gran propósito del aprendizaje para la vida, pero esto solo puede ser posible desde un enfoque profundo, que permita que los estudiantes desarrollen, ante el aprendizaje, una motivación intrínseca en la capacidad de establecer relaciones entre los contenidos de una materia y sus experiencias previas, un enfoque superficial está en contradicción con los objetivos y principios de lo que debe ser la educación universitaria (Hernández Pina et al., 2002). En esta línea de convertir a los estudiantes en aprendices a lo largo de la vida en la que se potencie este aprendizaje, basado en la comprensión y en el significado, a fin de hacer posible el aprendizaje permanente y el desarrollo profesional continuo, desde universidades comprometidas en proyectos para el desarrollo de competencias, se inscriben los resultados investigativos de McAvinia y Oliver(2002), Bolhuis(2003), Sim et al.(2003).

- **Desarrollo profesional competente.**

El Espacio Europeo de Educación Superior promueve un nuevo concepto de cualificación profesional, a partir del enfoque profundo, desde las aulas universitarias. Esta nueva estructura es diseñada con el propósito de formar alumnos que se aproximen a la tarea del aprendizaje de forma significativa, con una motivación intrínseca y un fuerte deseo de aprender. Pero, además, también contribuye a ello un currículo concebido y desarrollado a partir de perfiles profesionales e integrados por competencias de acción profesional, donde se combine la enseñanza científica y técnica junto a la formación de competencias transversales. Este hecho demanda, del mismo modo, una enseñanza que profesionalice, cualifique, capacite y haga posible en el estudiante el desarrollo profesional y personal: una formación que combine los conocimientos básicos y específicos de las disciplinas con las habilidades personales y sociales (Gotemborg, 2001; Vaduz, 2003). En definitiva un currículo que aporte las competencias que el graduado necesita para adaptarse a la versatilidad, sofisticación y volatilidad del mercado laboral (Salamanca, 2001; Strasbourg,2003)

<p><b>Nuevas Vertientes y Tendencias Complementadas y Favorecedoras en la Comprensión de los Enfoques de aprendizaje en Educación Superior</b></p>	<p>A) Variables cognitivos-motivacionales-académicas (autorregulación, autoconcepto, metas académicas).</p> <p>B) Preferencias individuales de comportamiento y aprendizaje (estilos de aprendizaje, estilos de pensamiento, tipos de personalidad).</p> <p>C) Diferencias contextuales culturales. (Modalidad de enseñanza presencial vs a distancia, influencia de la cultura dominante, modelos de aprendizaje en grupo).</p> <p>D) Aprendizaje permanente.</p> <p>E) Capacitación, Cualificación, profesionalización.</p>
--	---

Cuadro- Resumen 7. Nuevas vertientes en la investigación de los enfoques de aprendizaje. Fuente: Hernández Pina et al. (2005,p.48).

### **2.8. Conclusiones.**

En las investigaciones educativas en torno al aprendizaje y al proceso de estudio que llevan a cabo los estudiantes universitarios se han manifestado dos orientaciones o perspectivas una de corte cuantitativo y otra de corte cualitativo, aunque con trayectorias metodológicas distintas, los resultados alcanzados son comparables.

El estudio de los enfoques de aprendizaje constituye una de las líneas de investigación educativa de gran alcance tanto teórico como práctico. La línea SAL, tuvo sus inicios en la década del setenta del pasado siglo, en el continente europeo, trascendiendo las fronteras del mismo, extendiéndose estos estudios a regiones como Australia, Hong Kong, China, Sudáfrica y la propia América. Esta línea, de segundo orden o fenomenológica, mezcla el estudio del contexto educativo con la percepción de los estudiantes y el aprendizaje, lo que significa que el enfoque depende tanto del contexto como del estudiante (Ramsden, 1988). Su cuerpo teórico ha permitido precisar la definición de enfoques de aprendizaje y los elementos constitutivos de estos como son los motivos o intenciones, que muestran los estudiantes hacia el estudio y las estrategias que emplean para ello. Desde ese entonces son diversos los investigadores en esa línea así como los resultados alcanzados.

Las investigaciones dentro de la línea de los enfoques de aprendizaje han podido corroborar la existencia de tres modos de abordar los estudiantes las tareas de estudio, son estos el enfoque superficial, profundo, estratégico o alto rendimiento; los estudios al respecto han demostrado la consistencia de los dos primeros, así los que adoptan un enfoque superficial encaminan su orientación hacia la memorización o reproducción de los materiales de estudio con fines académicos y evaluativos. En cambio, los que se orientan hacia la comprensión del significado de los materiales de estudio adoptan un enfoque profundo.

El estudio de los enfoques de aprendizaje ha permitido a los investigadores corroborar la consistencia entre los componentes de los enfoques: los motivos o intenciones y las estrategias utilizadas, generalmente es más evidente la coherencia entre los motivos y estrategias pertenecientes a un mismo enfoque; lo que no excluye que algunos estudiantes manifiesten motivos de un enfoque determinado y empleen estrategias de otro, si las demandas de la institución así lo requieren.

El Modelo 3 P creado por Biggs para representar la perspectiva del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, representa un sistema en equilibrio, en el que cada uno de los componentes (factores de presagio, proceso y producto) influyen y tienen repercusiones sobre los otros (Biggs, 1993) y donde las relación recíproca entre todos

sus componentes conviertan al modelo en un sistema interactivo y complejo (Hernández, 1996).

El binomio enfoque de aprendizaje-rendimiento académico ocupa un lugar importante en las investigaciones llevadas a cabo por la línea SAL, visto desde diferentes perspectivas, denotando relaciones significativas entre el enfoque profundo y los resultados docentes altos, en función de la formación de un profesional competente, constituye una de las demandas de los escenarios universitarios de este tercer milenio.

En las aulas universitarias del siglo XXI se demanda de un aprendizaje cada vez más centrado en el estudiante y que este aprendizaje sea para toda la vida, que permita al alumno de hoy, profesional del mañana, adquirir una serie de competencias para una sociedad que exige mayor calificación de sus profesionales, lo que implica que el rol de los profesores universitarios en este proceso sea de facilitadores del aprendizaje, que permita a los estudiantes construir su propio conocimiento del mundo que le rodea, que facilite la interacción y desarrolle actitudes y valores.

Las investigaciones en torno a los enfoques de aprendizaje, en los momentos de este estudio revelan diversas tendencias en el orden investigativo entre las que cabe señalar: las variables (cognitivo-motivaciones-académicas) que intervienen, las preferencias individuales, los enfoques y las diferencias contextuales, el aprendizaje permanente y a lo largo de la vida y el desarrollo de un profesional competente, sin embargo, todas ellas tienen como propósito, profundizar en la comprensión del proceso de aprendizaje y dar mayor validez operacional, al Modelo 3P (Presagio, Proceso, Producto).

# **CAPÍTULO 3**

## Capítulo 3. La formación de competencias en Educación Superior.

---

***“La competencia, en su sentido amplio tiene que ver con el desarrollo de la ciudadanía y la cultura, se refiere a todos los individuos y a todas las profesiones y a los ciudadanos conscientes de sus responsabilidades sociales” (Vossio, 2002:71).***

### **3. Introducción.**

En el presente apartado se aborda cómo la formación en competencias constituye una de las exigencias de la Educación Superior contemporánea, encaminada a ofrecer a la sociedad profesionales que se desarrollen como ciudadanos competentes y autónomos que les permitan actuar en la sociedad del conocimiento.

#### **3.1. Acercamiento a las competencias profesionales en Educación Superior.**

El término competencia muy utilizado en estos tiempos, no es nada novedoso, desde su aparición este ha sido visto desde diferentes perspectivas. No es nuestro propósito agotar el tema, sólo pretendemos adentrarnos un tanto en el análisis de su aparición, desarrollo y utilización en la educación superior.

##### **3.1.1. Antecedentes.**

En educación, la noción de competencias ha sido referenciada desde la década del 50 y 60 del siglo XX. Rial (2007) señala que este concepto no proviene de un único paradigma sino que se ha ido formando con aportes provenientes de diferentes ámbitos teóricos: desde la psicología, filosofía, sociología economía, formación laboral, lingüística, la teoría de la comunicación, entre otros. En 1957 el término de competencia, es abordado desde la lingüística por Noam Chomsky que

define a las competencias como "capacidades y disposiciones para la interpretación y la actuación" además consideraba, desde su posición racionalista a estas como "una capacidad del lenguaje genéticamente determinada" y por desempeño " el uso efectivo de esta capacidad en situaciones concretas", con ello asestaba un duro golpe a las posiciones hegemónicas del conductismo radical de Skinner, dominante en la educación vocacional, quien centraba su análisis en todo aquello observable y visible, negando así el interés por las causas internas (Tejada, 2009).

Posteriormente, el término fue "re-definido" desde la formación empresarial, tratando de usar sus posibilidades a favor del interés de la empresa. A diferencia del concepto de competencia, entendida como la capacidad creativa del ser humano, la idea de competencia en el mundo empresarial estaba íntimamente ligada a la eficacia y la rentabilidad productiva. Es decir, se trataba de definir y adquirir destrezas y saberes que hicieran a las empresas competitivas, ello evidenciaba que de un interés por la persona y el bien colectivo, se pasaba a una interpretación donde primaba el interés privado y competitivo.

En la década del 70 el profesor McClelland de la Universidad de Harvard ponía de manifiesto que los expedientes académicos (conocimientos adquiridos) y los tests de inteligencia (personal e intransferible) no proporcionaban la información suficiente para predecir, de manera fiable, la adecuación de las personas a los puestos de trabajo, ni para presagiar niveles o carreras profesionales de éxito. En este sentido, Suárez (2005) refiere que este adoptó el término de competency/ competencia, como nueva referencia, como una unidad de medida alternativa o complementaria para dilucidar estas cuestiones. Tejada (2009) refiere que su trabajo titulado "Selección por competencia y no por inteligencia" (1973) marcó el despegue investigativo de la gestión por competencias que abarcó al Reino Unidos y otros países europeos y Estados Unidos.

Los años 90 del siglo XX representaron cambios notables para el mundo y para la Educación Superior, en particular, los que dieron lugar a transformaciones en los

sistemas educativos, sobre todo en el mundo europeo, y condujo a la propuesta de modelos educativos basados en competencias como respuesta a las demandas que la sociedad hace a la escuela para que forme ciudadanos y ciudadanas capaces de integrarse con éxito en la sociedad actual y así responder a sus necesidades.

### **3.1.2. Europa centro fundamental de los cambios en los noventa.**

En el Informe de Delors (1996), que dio paso a la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (1998), se sentaron las pautas para los grandes retos y desafíos que debía enfrentar la educación superior en el nuevo milenio, entre los que se propugnaba: 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 programas, 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.

A partir de la misma se inició todo un proceso de cambios que no ha concluido aún. Europa se convertía en el escenario fundamental de las transformaciones y perspectivas, muestra de ello lo constituyen una serie de reuniones, convenciones, proyectos y disposiciones emanadas de las mismas que trazaban las directrices a desarrollar hasta el 2010, donde el propósito central es crear el Espacio Europeo de Educación Superior.

En abril de 1997, se aprobaba un Convenio en Lisboa sobre el reconocimiento de las cualificaciones relativas a la educación superior en la región europea, en el que se visualizaban cambios tendientes a la convergencia en los sistemas

universitarios europeos. En mayo de 1998 los cuatros ministros de Educación Superior de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido, reunidos en La Soborna, París, acordaron una declaración conjunta en la que subrayaban la importancia de que el proceso de configuración de la comunidad europea dedicara especial atención a la Europa del conocimiento, en sus dimensiones intelectuales, culturales, sociales y técnicas dado que el contexto social y laboral del momento precisaba de un sistema de educación superior capaz de ofertar las máximas oportunidades de educación y formación continua, para buscar y encontrar su propio ámbito de excelencia. Respetando la diversidad de contextos, se demandaba el diseño de un marco educativo común que favoreciera la movilidad y cooperación.

El espíritu de cambios propugnados en el encuentro de La Soborna llevó a una nueva reunión en Bolonia. Como resultado de la misma se emitió una nueva declaración: La Declaración de Bolonia (1999), suscrita ya por veintinueve países que se "comprometían" a lograr los objetivos trazados por esta Declaración y "se ocuparían de coordinar sus políticas"; haciéndose eco de la búsqueda de una solución común europea para los problemas comunes europeo.

Esta Declaración tenía una meta claramente definida y común: crear un sistema de educación superior que mejorara el empleo y la movilidad de ciudadanos y aumentara la competitividad internacional de la educación superior europea; no era una reforma que se impondría a los gobiernos nacionales ni a los institutos de educación superior.

La misma constituyó un documento clave, un programa de acción que señalaba una encrucijada en el desarrollo de la educación superior en Europa y permitía el inicio de un Proceso del mismo nombre, que no era más que un proceso de convergencia y que entre sus objetivos estaba: facilitar un efectivo intercambio de titulados, así como el adaptar el contenido de los estudios universitarios a las demandas sociales.

España, como integrante de la Europa del conocimiento, también se sumó al Proceso de Bolonia reformulando su sistema jurídico en este orden (Ley Orgánica 4/2007 del 12 de abril que abría paso a profundas transformaciones en las

universidades españolas. El 26 de octubre de 2007 el Consejo de Ministros aprobaba el Real Decreto de Ordenación de Enseñanzas Universitarias oficiales, a través del cual se modificaba el sistema de cualificaciones de la enseñanza superior. Este Real Decreto fijaba una nueva estructura de títulos en tres niveles (grado, master y doctorado) en consonancia con el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Como parte del Proceso de Bolonia se han realizado convenciones que hacen el balance de lo hecho hasta el momento y de las perspectivas con vistas al 2010; entre cuyos empeños está, el aprendizaje a lo largo de la vida y la llamada formación en competencias, así lo refieren algunos de estos encuentros entre ellos:

- **Convención de Lisboa (marzo de 2000).** Se trazan las competencias claves, como esenciales además por su carácter transversal. *“Comportan un valor añadido para el empleo, la cohesión social o la juventud”* (p.2).

- **Convención y Declaración de Salamanca, (marzo 2001)** “Pertinencia: la adecuación de la enseñanza a las necesidades del mercado laboral deberá reflejarse en los currículos, en función de que las competencias adquiridas estén pensada para un empleo consecutivo al primero o segundo ciclo de enseñanza. Dentro de la perspectiva del aprendizaje a lo largo de toda la vida como mejor podrá lograrse la empleabilidad será la buena calidad intrínseca de la enseñanza, la diversidad de orientaciones y tipos de cursos, la flexibilidad de los programas con múltiples posibilidades de entrada y de salida así como el desarrollo de habilidades y competencias transversales tales como comunicación e idiomas, capacidad de manejar la información, de resolver problemas, de trabajar en equipo y de desenvolverse socialmente” (p. 2).

- **Convención y Declaración de Praga, (mayo 2001)** “El aprendizaje de toda la vida es un elemento esencial del Área de

Educación Superior Europea. En la Europa futura, construida sobre una sociedad y economía basadas en el conocimiento, las estrategias del aprendizaje de toda la vida son necesarias para encarar los desafíos de la competitividad y el uso de nuevas tecnologías y para mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida” (p.4).

- **Convención y Declaración de Graz, (julio, 2003)** entre sus pretensiones plantea “Consolidar el sistema de ECTS (European Credit Transfer System) como medio para desarrollar la curricula con el objetivo de crear vías de aprendizaje, incluyendo el aprendizaje a lo largo de toda la vida, flexible y centrado en el alumno” (p. 3).

- **Convención y Declaración de Berlín, (septiembre, 2003)** “enfatan sobre la necesidad de mejorar las oportunidades para todos los ciudadanos de acuerdo con sus aspiraciones y habilidades, para seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida en y dentro de la educación superior” (p. 5).

- **Convención y Declaración de Bergen, (mayo 2005)** “Adoptamos...los descriptores genéricos basados en resultados del aprendizaje y *competencias para cada ciclo...*” (p. 2).

- **Convención y Declaración de Londres, (mayo 2007)** “un resultado positivo consistirá en una transición hacia una educación superior centrada en el estudiante y no en una educación centrada en el profesor. Continuaremos respaldando este importante cambio de enfoque.

“... que aumente el intercambio de buenas prácticas y que trabaje para fomentar la comprensión del papel que la educación superior ejerce en la formación a lo largo de toda la vida...” (p.5).

“... incrementar la empleabilidad en cada uno de los tres ciclos así como en el contexto del aprendizaje a lo largo de toda la vida... Instamos a las instituciones a establecer lazos estrechos y cooperar con

los empleadores en el proceso de innovación de los estudios basado en los resultados del aprendizaje” (p.5).

En esta perspectiva correspondencia con todo el proceso de cambios hacia una educación que permita la convergencia, sobre la base de la autonomía y la diversidad, en sus sistemas educativos así como la movilidad de estudiantes y profesores, que consienta el aprendizaje centrado en el estudiante a lo largo de la vida y su formación en competencias, han ido apareciendo proyectos tales como: EuroPsycht (2003), Proyecto Sócrates-Erasmus titulado “Tuning Educational Structures in Europe” (2003), DeSeCo(2005) entre otros. Los Libros Blancos de las titulaciones(2005), propuesta de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, contemplan tanto las competencias transversales como específicas aprobadas para las diversas titulaciones; constituyen un resultado de trabajo de 29 universidades españolas en la perspectiva de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior. En el ámbito académico español desde universidades como la Deusto, Zaragoza, Santiago de Compostela, Cataluña, Granada, Murcia , del País Vasco, Valencia, Barcelona, Sevilla y otras, grupos de investigadores entre los que se relacionan Echeverría (1993, 2001, 2002, 2003),Tejeda (1999) Bolívar (2000, 2001), Rojas (2000), Corominas (2001), pobrete (2002), Martínez Clares (2003, 2008), Concuera (2004), Garagorri (2004), De Miguel (2005), Hernández Pina et al. (2005, 2006), Rial (2007), Suárez (2005), Yáñez (2003, 2006, 2007, 2008), Villa (2004), Villa y Pobrete (2007), Zalbaza (2000, 2003), promueven desde el proceso pedagógico la formación en competencias.

. Se cuenta además, con proyectos como el Tuning(2003), EuroPsycht (2003) DeSeCo (2005), los Libros Blancos (2005) de las titulaciones concebidos para el desarrollo de competencias .

### **3.2. El concepto de competencias profesionales en Educación Superior.**

Diversos son los enfoques y perspectivas sobre el término competencias profesionales, pero este adquiere una connotación particular para la Educación Superior.

En la propuesta de Tuning-Europa (2003) se define que las competencias representan una combinación dinámica de conocimiento, comprensión, capacidades, habilidades.

Por su parte DeSeCo (2005) refiere que las competencias son algo más que conocimientos y destrezas. Comprenden también la habilidad para abordar demandas complejas, movilizandorecursos psico-sociales (incluyendo destrezas y actitudes) en contextos específicos.

En las Normas y Orientaciones para la elaboración de programas y guías de aprendizaje de la Universidad de Deusto (2006) definen a las competencias *“como la capacidad de un buen desempeño en contextos diversos y auténticos basado en la integración y activación de conocimientos, normas, técnicas, habilidades, destrezas, actitudes y valores”* (p.9). También en la Propuesta de directrices para la elaboración de títulos universitarios de grado y master. En el Documento MCE, 21 de diciembre 2006 de la referida universidad se señala que:

“las competencias son una combinación de conocimientos, habilidades (manuales intelectuales, sociales), actitudes y valores que capacitarán a un titulado para afrontar con garantías la resolución de problemas o la intervención en un asunto en un contexto académico, profesional o social determinado “(p.4).

La competencia está relacionada con acciones profesionales complejas y tiene su punto de significación en la ejecución pertinente de una tarea, atendiendo a la combinación y movilización pertinente de recursos, comportamientos y cualidades

personales. Es significativo tener en cuenta que las competencias que como refiere De Miguel (2005), no son cualidades innatas de las personas, tampoco predestinadas, ellas se construyen y se desarrollan a partir de motivos, rasgos de la personalidad, autoconcepto, conocimientos y habilidades, siendo estas dos últimas la parte más visible y fácil de identificar en estudiantes mientras que las tres primeras- motivos, rasgos y autoconcepto- representan la parte, más profunda y central de la personalidad donde a su vez el crecimiento de un estudiante en una competencia dada es proceso de naturaleza continua debido a las exigencias introducidas por el contexto, que cambia demandando nuevas respuestas. En este sentido el citado autor señala que la forma que adopte la competencia en el estudiante estará, entonces, condicionada por el contexto en el que se despliegan sus conocimientos, habilidades, valores, etc. También estará condicionada por las propias situaciones de estudio o trabajo a las que se enfrente, con los requisitos y las limitaciones asociados a un entorno académico o profesional completo. Por eso es importante tener en cuenta que para adquirir una competencia es necesario entonces considerar: la situación en la cual se da, es decir el contexto, los recursos que moviliza: saberes teóricos y metodológicos, actitudes, competencias más específicas, la percepción que se tiene de la situación, qué se puede anticipar, cómo se puede evaluar, la naturaleza del conocimiento que requiere para organizar los recursos pertinentes, en situaciones complejas y en tiempos reales.

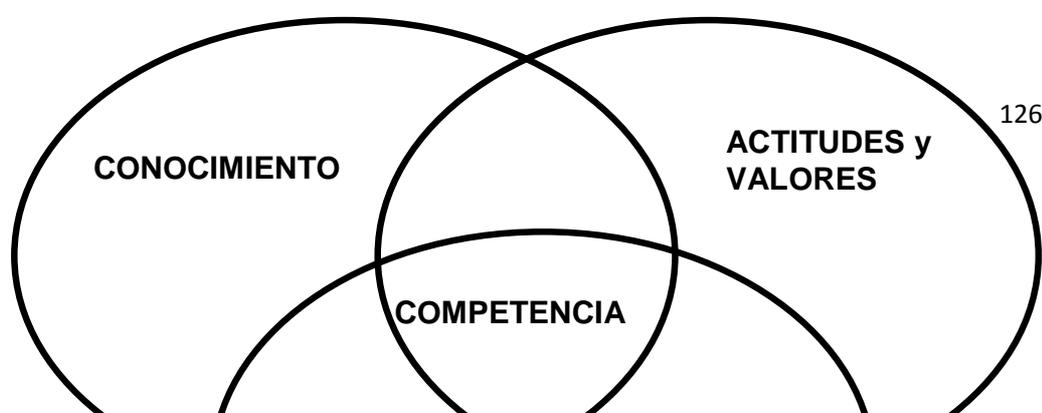


Fig. 12 Componentes de la competencia: Fuente: De Miguel (2005, p. 33).

Si trasladamos esta perspectiva a la Educación Superior, la cuestión será dar respuesta a qué tiene que saber de forma pertinente un titulado en..., de ahí que Le Boterf (2001) refiera que la competencia supone poner en acción destrezas, aptitudes, comportamientos y actitudes, pero además implica una construcción, un acto creador y una combinación de los distintos saberes en la ejecución. La competencia implica una acción- un saber actuar, movilizar, combinar, transferir- validado- demostrado- en una situación profesional compleja- la competencia está contextualizada- y con vistas a una finalidad.

El término competencia en el ámbito de la Educación Superior significa un saber hacer en un contexto. El enfoque de competencias implica, por tanto, cambios y transformaciones. En este sentido, Vargas et al. (2001) definen a la formación basada en competencias como un proceso de enseñanza- aprendizaje que facilita la transmisión de conocimientos y la generación de habilidades y destrezas, pero además desarrolla en el participante las capacidades para aplicarlos y movilizarlos en situaciones reales de trabajo, habilitándolo para aplicar sus competencias en diferentes contextos y en la solución de situaciones emergentes. Estos autores sostienen que bajo ese enfoque los estudiantes además de apropiarse de conceptos

fundamentales de las disciplinas, aprenden su aplicación e integración para desenvolverse con éxito en su etapa formativa, en su desempeño profesional y en su vida personal. *La competencia implica, además de conocimientos y habilidades, la comprensión de lo que se hace (Hernández Pina et al., 2005, p 56).*

Lo planteado anteriormente nos permite referirnos a las competencias desde el punto de vista de la competencia de acción profesional. Bunk (1994) define a las competencias de acción profesional como:

“el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para ejercer una profesión, resolver problemas de forma autónoma y creativa y estar capacitado para colaborar en su entorno laboral y en la organización del trabajo” (p.9).

En esta línea Hernández Pina et al. (2005) señalan que la competencia de acción profesional aporta una amplia importancia a las características del desempeño que definen la capacidad de adaptación y de trabajo en equipo ante situaciones cambiantes. Supone así que las competencias movilizadas posibilitan el desempeño competente. Esta idea gestora en cuanto a la movilización implícita en la competencia de acción, entra en conexión con la definición de lo que ha de ser un profesional desde la perspectiva de Le Boterf (2001), al afirmar este que el profesional es aquel que sabe gestionar y manejar una situación compleja, que sabe actuar y reaccionar con pertinencia, sabe combinar los recursos y movilizarlos en un contexto, sabe comprender, transferir y sabe aprender y aprender a aprender (p.121). Por su parte, Fernández (1998) afirma que *“las competencias solo son definibles en la acción”*, en este sentido, como aseveran Hernández Pina et al. (2005) se pone de manifiesto su componente movilizador, que no queda reducido al saber o al saber hacer o sea que va más allá de lo instructivo, requiere además la llamada actuación es decir, el valor añadido que el individuo competente pone en juego y que le permite encadenar.

Este enfoque de la competencia de acción profesional también es retomado por Echeverría (2002) que diferencia dentro de este concepto de la competencia de acción: las competencias técnicas, relacionadas con los conocimientos

especializados; competencias metodológicas, las cuales hacen referencia a la aplicación de los conocimientos a situaciones concretas, y competencias participativas, integradas por tendencias interpersonales para la comunicación, cooperación y participación conjunta, y por último las personales, más relacionadas con los valores y actitudes y con tener una imagen más realista de sí mismo.

De este modo, la idea de profesionalizar la Educación Superior se asume por la autora de esta investigación bajo el concepto de competencia de Martínez Clares (en prensa), también admitido por Hernández Pina (2005) que considera a la competencia como la capacidad de hacer con saber (técnico y metodológico) y sabor (participativo, personal y profesional). Compartimos lo considerado por las mencionadas investigadoras que a partir de este concepto de competencia, en la educación superior se potencia un proyecto de vida que incluye el desarrollo profesional.

Yániz (2008) refiere a las competencias como *“el conjunto de conocimientos, actitudes y habilidades movilizadas en contextos específicos, para realizar tareas específicas”* (p. 4).

El concepto de competencia, en educación, se presenta como una red conceptual amplia, que hace referencia a una formación integral del ciudadano, por medio de nuevos enfoques, como el aprendizaje significativo, en diversas áreas: cognoscitiva (saber), psicomotora (saber hacer, aptitudes), afectiva (saber ser, actitudes y valores). En este sentido, la competencia no se puede reducir al simple desempeño laboral, tampoco a la sola apropiación de conocimientos para saber hacer, sino que abarca todo un conjunto de capacidades, que se desarrollan a través de procesos que conducen a la persona responsable a ser competente para realizar múltiples acciones sociales, cognoscitivas, culturales, afectivas, laborales, productivas, por las cuales proyecta y evidencia su capacidad de resolverlo, dentro de un contexto específico y cambiante.

El modelo pedagógico que involucra la formación por competencias como se señala en el Proyecto Tuning América Latina (2007) se propone zanjar las barreras entre la escuela y la vida cotidiana en la familia, el trabajo y la comunidad, estableciendo un hilo conductor entre el conocimiento cotidiano, el académico y el científico. Así al fusionarlos, plantea la formación integral que abarca conocimientos

(capacidad cognoscitiva), habilidades (capacidad senso- motora), destrezas, actitudes y valores. En otras, palabras: saber hacer en la vida y para la vida, saber ser, saber emprender, sin dejar de lado saber vivir en comunidad y saber trabajar en equipo.



Fig.13 Conjunto de saberes que posibilita la formación en competencias.

### **3.2.1. Ventajas de la educación por competencias.**

En el Informe Final del Proyecto Tuning Europa (2003) se resumen las ventajas de la elección de las competencias como puntos dinámicos de referencia y que a continuación se relacionan:

- Fomenta la transparencia en los perfiles profesionales y académicos de las titulaciones y programas de estudio y favorece un énfasis cada vez mayor de los resultados.
- Desarrollo del nuevo paradigma de educación primordialmente centrado en el estudiante y la necesidad de encauzarse hacia la gestión del conocimiento.
- Las demandas crecientes de una sociedad de aprendizaje permanente y de una mayor flexibilidad en la organización del aprendizaje.
- Se tiene en cuenta la búsqueda de mayores niveles de empleabilidad y de ciudadanía.
- Impulso de la dimensión europea de la educación superior.
- Suministro de un lenguaje más adecuado para el intercambio y el diálogo de los interesados.

En esta misma línea el Proyecto Tuning- América Latina (2007) también reseña una serie de mejoras para los sistemas educativos que eligen una enseñanza basada en competencias, en coincidencia con el proyecto europeo y que se contextualiza para la región, entre las que señala:

- Identificar perfiles profesionales y académicos de las titulaciones y programas de estudio.
- Desarrollar un nuevo paradigma de educación, primordialmente centrada en el estudiante y la necesidad de encauzarse hacia la gestión del conocimiento.
- Responder a las demandas crecientes de una sociedad en aprendizaje y de una mayor flexibilidad en su organización.
- Contribuir a la búsqueda de mayores niveles de empleabilidad y ciudadanía.

- Propiciar un impulso para la construcción y consolidación del Espacio América Latina, el Caribe y la Unión Europea en Educación Superior.
- Tomar en consideración los acuerdos derivados de las Conferencias Iberoamericanas.
- Estimular acuerdos para la definición de un lenguaje común que facilite el intercambio y el diálogo entre los diferentes grupos de interesados.

A partir de lo anterior el propio Proyecto Tuning- América Latina, precisa los beneficios que para los diversos sectores tiene la conformación de un diseño curricular basado en competencias.

**Para las instituciones de Educación Superior:**

- Impulsa la constitución de una universidad que ayuda a aprender constantemente.
- Supone transparencia en la definición de los objetivos que se fijan para un determinado programa.
- Incorpora la pertinencia de los programas, como indicadores de calidad, y el diálogo con la sociedad.

**Para los docentes:**

- Propulsa trabajar en el perfeccionamiento pedagógico del cuerpo docente.
- Ayuda en la elaboración de objetivos, contenidos, formas de evaluación de los planes de estudio de las materias, incorpora nuevos elementos.
- Permite un conocimiento y un seguimiento permanente del estudiante, para su mejor evaluación.

**Para los estudiantes y graduados:**

- Permite acceder a un currículo derivado del contexto, que tenga en cuenta sus necesidades e intereses y provistos de una mayor flexibilidad.
- Posibilita un desempeño autónomo, el obrar con fundamento, interpretar situaciones, resolver problemas, realizar acciones innovadoras.
- Implica la necesidad de desarrollar: el pensamiento lógico, la capacidad de investigar, el pensamiento estratégico, la comunicación verbal, el dominio de otros idiomas, la creatividad, la empatía y la conducta ética.
- Contribuye a tornar preponderante el autoaprendizaje, el manejo de la comunicación y el lenguaje.
- Prepara para la solución de problemas del mundo laboral, en una sociedad en permanente transformación.
- Prioriza la capacidad de juzgar, que integra y supera la comprensión y el saber hacer.
- Incluye el estímulo de cualidades que no son específicas de una disciplina, o aún de características específicas a cada disciplina, que serán útiles en un contexto más general, como en el acceso al empleo y en el ejercicio de la ciudadanía responsable.

**Para los empleadores:**

- Conjuga los ideales formativos de la universidad con las demandas reales de la sociedad y del sector productivo.
- Proporciona graduados capacitados en el manejo de las nuevas tecnologías de la informática y la comunicación, con posibilidades para operar con relatividad en distintos campos científico, técnico, económico, social y ético.

**Para los sistemas educativos nacionales:**

- Permite abordar la compatibilización de los planes de estudio, con independencia de las mallas curriculares, es decir de distribución y cantidad de asignaturas previstas en cada plan.
- Trabaja sobre grados de desarrollo de las diferentes competencias pertinentes a un área de formación, lo que implica consensuar las competencias de egreso del área en cuestión.
- Permite diseñar y articular con mayor facilidad, con sistemas que tengan en cuenta el tiempo real de trabajo del estudiante.

**Para la sociedad:**

- Fomenta la habilidad para la participación ciudadana, brindándole a cada sujeto la capacidad para ser protagonista en la constitución de la sociedad civil.
- La planificación de un currículo basado en competencias no está exenta de dificultades a pesar de las ventajas y beneficios que representa para diferentes actores, entre ellas la resistencia al cambio, por el conflicto de intereses particulares y por los múltiples enfoques de disciplinas diferentes.

De acuerdo con Pinilla Roa (2007) no se debe perder de vista que la formación de las competencias se va desarrollando poco a poco, por niveles de complejidad, en los diferentes tipos de competencias: básicas o fundamentales, genéricas o comunes, específicas o especializadas y laborales.

Acerca de las diversas clasificaciones se abordará en el siguiente epígrafe.

**3.3. Clasificación de las competencias.**

Respecto a la tipología y clasificación de las competencias existen tantas como tan variadas son las perspectivas de cómo se defina el término. A continuación se presentarán algunas de las más representativas en cuanto a los fines de esta propuesta investigativa.

En la mayoría de documentos y directrices en torno a la convergencia europea, las competencias se clasifican en: transversales o genéricas y específicas.

En el Documento Marco- MECD (2003) las competencias son clasificadas como Competencias genéricas básicas, competencias **transversales** relacionadas con la formación integral de las personas y competencias más **específicas** que posibiliten una orientación profesional que permita a los titulados una integración en el mercado de trabajo.

El **Proyecto DeSeCo**, propuesta de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), busca definir no todas las múltiples competencias que son necesarias para actuar en la sociedad sino aquellas que pueden considerarse **básicas** o **esenciales**, que llama **key competences** o competencias claves. Éstas deben reunir tres características fundamentales:

- Contribuir a producir resultados valorados por el individuo y la sociedad;
- Ayudar a las personas a abordar demandas importantes en una variedad de contextos específicos.
- Ser relevantes no sólo para los especialistas sino para todas las personas.

A partir de estas características este proyecto propone la siguiente clasificación:

- Competencias que permiten dominar los instrumentos socioculturales necesarios para interactuar con el conocimiento, tales como el lenguaje, símbolos y números, información y conocimiento previo, así como también con instrumentos físicos como los computadores.
- Competencias que permiten interactuar en grupos heterogéneos, tales como relacionarse bien con otros, cooperar y trabajar en equipo, y administrar y resolver conflictos.
- Competencias que permiten actuar autónomamente, como comprender el contexto en que se actúa y decide, crear y administrar planes de vida y proyectos personales, y defender y afirmar los propios derechos, intereses, necesidades y límites (Brunner, 2005).

La propuesta de EuroPsycht(2003), por su parte las distingue como competencias genéricas o básicas y competencias profesionales, para ello tiene en cuenta las competencias generales indicadas en los Proyectos de la ANECA y la Junta de Andalucía (Dodecálogo).

El Proyecto Tuning( Tuning Educational Structures in Europa, 2003) separa las características subyacentes en la competencia distinguiendo entre **competencias específicas o asociadas a áreas de conocimientos concretas** y **competencias genéricas, es decir, atributos compartidos que pudieran generarse en cualquier titulación**, de ahí que establece una clara distinción entre competencias específicas y genéricas, clasificando a estas últimas en tres grandes bloques: **competencias instrumentales** son aquellas que tienen una función de medio o herramienta para obtener un determinado fin; **competencias interpersonales**: son las referidas a las diferentes capacidades que hacen que las personas logren una buena interacción con los demás; **competencias sistémicas**: suponen destrezas y habilidades relacionadas con la comprensión de la totalidad de un sistema o conjunto. Requieren una combinación de imaginación, sensibilidad y habilidad que permite ver cómo se relacionan y conjugan las partes (Tuning Europa, 2003).

<b>Competencias Instrumentales</b>	<b>Competencias Interpersonales</b>	<b>Competencias Sistémicas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Capacidad de análisis y síntesis.</li> <li>▪ Capacidad de organizar y planificar.</li> <li>▪ Conocimientos generales básicos.</li> <li>▪ Conocimientos básicos de la profesión.</li> <li>▪ Comunicación oral y</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Capacidad crítica y autocrítica.</li> <li>▪ Trabajo en equipo.</li> <li>▪ Habilidades interpersonales.</li> <li>▪ Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar.</li> <li>▪ Capacidad para comunicarse con expertos de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.</li> <li>▪ Habilidades de investigación.</li> <li>▪ Capacidad de aprender.</li> <li>▪ Capacidad para</li> </ul>

<p>escrita en la propia lengua.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪Conocimiento de una segunda lengua.</li> <li>▪Habilidades básicas en el manejo de ordenadores</li> <li>▪Habilidades de gestión de información.</li> <li>▪Resolución de problemas.</li> <li>▪Toma de decisiones.</li> </ul>	<p>otras áreas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪Apreciación de la diversidad y multiculturalidad.</li> <li>▪Habilidad de trabajar en un contexto internacional</li> <li>▪Compromiso ético.</li> </ul>	<p>adaptarse a nuevas situaciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad).</li> <li>▪Liderazgo.</li> <li>▪Conocimiento de culturas y costumbres de otros pueblos</li> <li>▪Habilidad para trabajar de forma autónoma.</li> <li>▪Diseño y gestión de proyectos.</li> <li>▪Iniciativa y espíritu emprendedor.</li> <li>▪Preocupación por la calidad.</li> <li>▪Motivación de logro.</li> </ul>
--	---	---

Cuadro-Resumen 8. Listado de competencias genéricas declaradas en Europa  
Fuente: Proyecto Tuning(2003).

### 3.3.1. Necesidad de las competencias académico-transversales.

Si tenemos en cuenta el propósito de esta investigación se hará énfasis en las competencias transversales o genéricas establecidas en los documentos del proceso de convergencia europea y latinoamericana al estar en interconexión con los perfiles formativos con las necesidades y requerimientos del mundo laboral y de la sociedad del siglo XXI.

En diversas reuniones y convenciones se ha precisado la necesidad de potenciar la formación de los estudiantes a partir de las competencias de acción profesional, como competencias transversales o genéricas por sólo citar algunos ejemplos lo declaran la (Convención de Salamanca, 2001; Bruselas, 2003; Mantova, 2003; Helsinki, 2003); para el desempeño profesional y personal (Göteborg, 2001; Compehague, 2003); así como en la interconexión de los perfiles formativos con las necesidades y requerimientos del mundo profesional y social (Galway, 2003; Vaduz, 2003).

La Universidad de Deusto refiere a las competencias genéricas como desempeños necesarios y para la vida como ciudadanos responsable, importantes en cualquier disciplina.

Respecto a las competencias genéricas el Proyecto Tuning-Europa señala que ellas responden, por tanto, a aquellas competencias que son claves, transversales y transferibles en relación a una amplia variedad de contextos personales, sociales, académicos y laborales a lo largo de la vida y las define como

“Aquellas competencias que constituyen una parte fundamental del perfil profesional y del perfil formativo de todas o de la mayoría de las titulaciones y añade además que “incluyen un conjunto de habilidades cognitivas y metacognitivas, conocimientos instrumentales y actitudes de gran valor para la Sociedad del conocimiento (Yániz, 2006) y a su vez las divide en instrumentales, sistémicas e interpersonales.

Villa y Poblete (2007) al caracterizar las competencias genéricas señalan que estas son:

- Multifuncionales.
- Se necesitan en un rango de diferentes e importantes demandas cotidianas, profesionales y para la vida social.
  - Son transversales a diferentes campos sociales.
  - No son sólo relevantes para el ámbito académico y profesional sino, también, en el modo más generalizado, para desarrollar un sentido de bienestar personal.

- Se refieren a un orden superior de complejidad mental.
- Deben favorecer el desarrollo de los niveles de pensamiento intelectual de orden superior, así como impulsar el crecimiento y desarrollo de las actitudes y valores más elevados posibles.
- Asumen una autonomía mental que implica un enfoque activo y reflexivo ante la vida.
- Son multidimensionales.

De Miguel (2005) coincide con el Proyecto Tuning al señalar que las competencias genéricas identifican los elementos compartidos, comunes a cualquier titulación, tales como; la capacidad de aprender, de tomar decisiones, de diseñar proyectos, las habilidades interpersonales, entre otras y que las mismas, se complementan con las competencias relacionadas con cada área de estudio.

Este autor añade además, que la clasificación establecida por el Proyecto Tuning entre diferentes tipos de competencias debe entenderse como un intento de estructurar su desarrollo en el estudiante, a partir de la oferta formativa que supone el plan de estudio. El verdadero crecimiento de estudiante en las competencias contempladas en el perfil de una titulación, se produce con la integración de diversas actuaciones que afectan tanto a lo específico como a lo genérico.

Rial (2007) refiere que las competencias genéricas son aquellas que se encuentran en la intersección de ámbitos científicos próximos, siendo por tanto comunes a varias ocupaciones y profesiones. No cabe duda, por tanto, de su importancia para la educación superior donde el conocimiento y determinados métodos de investigación tienen carácter interdisciplinar.

A partir de ello, el referido autor, señala los elementos constitutivos y distintivos de la competencia genérica y manifiesta que:

“al ser posible su aplicación a un haz de profesiones, aumentan la capacidad de empleabilidad de las personas permitiéndoles cambiar de

trabajo con mayor facilidad; favorecen la capacidad de emprender, el autoempleo y la conservación del empleo; permiten más fácilmente la adaptación a diferentes entornos laborales y dotan a los sujetos de una mayor capacidad en recursos para gestionar las crisis económicas y el desempleo; no están vinculadas a una ocupación específica en particular; se adquieren mediante procesos sistemáticos de enseñanza y aprendizaje y por tanto, su adquisición y aplicación a diferentes contextos puede evaluarse”( p. 10).

Respecto a las competencias genéricas o transversales (Echeverría, 2002) *las refiere como el “cúmulo de aptitudes y actitudes, requeridas en diferentes entornos y en contextos diversos, por lo cual son generalizables y transferibles”* (p.19) o más bien sostienen Hernández Pina et al. (2005) *como “competencias académico-transversales, puesto que demos recordar que los perfiles profesionales han de ser académico-profesionales”* (p.70).

Rojas (2000), por su parte señala que el proceso de formación profesional universitaria, es un proceso complejo que exige el desarrollo de competencias académico profesionales y en esta misma dirección Herrera(1996) refiere que la formación de los profesionales deberá descansar en la incorporación de mayores niveles de conocimiento, fomento del trabajo en equipo, capacidad de interacción simbólica, amplio conocimiento del proceso productivo, desarrollo de un pensamiento innovador y anticipatorio, y la construcción de mentalidades críticas y propositivas; asimismo, deberá asegurar la constitución de equipos de trabajadores del conocimiento.

En este orden Corominas (2001) puntualiza que en la actualidad se manifiesta una creciente preocupación por extender la formación universitaria más allá de la preparación científica y técnica, abarcando además, otras dimensiones de las personas. A pesar de que las competencias específicas siguen siendo importantes, los empleadores reconocen cada vez más, otro tipo de competencias como adaptarse a los cambios, saber relacionarse, trabajar en equipo y precisa que las competencias académico transversales, son más relevantes, útiles,

perdurables y que favorecen los aprendizajes continuados a lo largo de la vida. Concuera (2004) puntualiza que mientras las competencias específicas marcan “el conocimiento de lo útil” las competencias transversales indican “lo útil del conocimiento”.

En esta dirección Hernández Pina et al. (2005) subrayan la propuesta de Hager y cols (2002) que señalan que el énfasis de las competencias transversales en educación superior radica en diferentes fuentes, como garantía de la mejora del aprendizaje y de la empleabilidad, desde una perspectiva contextualizada, holística e íntimamente relacionada con el aprendizaje permanente y cuyas fuentes prioritarias a destacar serían:

- La demanda de las competencias transversales desde la empresa y los empleadores. Subrayando, desde esta perspectiva, la idea de aprender a aprender para hacer frente a las nuevas oportunidades y desafíos que surgen dentro de la sociedad tecnológica de las comunicaciones. Los trabajos tradicionales han desaparecido y las personas que acuden al mercado laboral necesitan tener competencias diferentes, demandándose la creatividad, la independencia y autonomía o el pensamiento crítico, entre otros.
- Razones de tipo económico y tecnológico. En esta tendencia se subraya la idea de crear “trabajadores del conocimiento”, ya que el nuevo entorno laboral implica la creación continua de conocimiento, apuntando que las competencias transversales pueden contribuir al desarrollo de esta labor.
- La demanda de las competencias transversales por parte de las fuentes educativas, tanto para el desarrollo de los programas educativos como en la evaluación y en la garantía de la calidad. Así, se subraya que el desarrollo de las competencias transversales es una iniciativa y

componente significativo de las mejores enseñanzas y aprendizaje en la educación superior.

El referido colectivo de autores puntualiza que la terminología que se utilice no es lo más importante, que la clave está en que estas competencias hagan posible la tarea de enseñar y aprender para la profesionalidad, y que estén basadas en el saber, saber hacer, saber ser y saber estar( Echeverría,2003), es decir, que formemos en competencias de acción en una sociedad cambiante y en continua transformación y evolución (Martínez Clares et al., 2003), de forma que la educación superior tenga una función de “bisagra” entre el sistema educativo y el mundo laboral y se pueda hablar de saber y sabor de la profesionalidad (Echeverría, 1993, 2001, 2003).

Hernández Pina et al. (2005) refieren que la importancia de incluir estas competencias transversales o genéricas junto a las específicas de la titulación, está dada en que configuran la profesionalidad y se dirigen a promover el cambio conceptual en el estudiante a fin de capacitarlo y cualificarlo. Esta perspectiva hace posible proporcionar al estudiante experiencias profesionales y de vida, en las que puede demostrar que tiene conocimientos sobre un determinado ámbito profesional (sabe), que conoce y utiliza los procedimientos adecuados para solucionar problemas nuevos (saber hacer), que es capaz de relacionarse con éxito en su entorno (saber estar) y que actúa conforme a valores y criterios reales, democráticos y responsables (saber ser). Por su parte, en esta línea Yániz (2006) plantea que la inclusión de estas competencias en la formación universitaria permite evitar una simplificación reductora de las posibilidades formativas de la universidad, no restringiéndose únicamente a las competencias profesionales específicas sino proporcionando una formación integral al individuo.

El cómo se establece la relación entre el propósito de la educación a lo largo de la vida, la concepción de la educación como un continuo (Delors, 1996) y la formación en competencias de acción como concepto amplio, global y comprensivo queda, expresado en el siguiente cuadro resumen adaptado por Hernández Pina de Martínez Clares et al,( 2003).

Pilares de la Educación ( Delors,1996)	Saber y sabor profesional( Echeverría, 2001, 2002,2003; Martínez Clares, 2003)	Competencias de acción profesional ( Bunk, 1994)
<p><b>Aprender a conocer</b> Combinar el conocimiento de la cultura general con la posibilidad de profundizar en niveles más específicos</p>	<p><b>Saber</b> Dominio integrado de conocimientos teóricos y prácticos, incluyendo el conjunto de saberes específicos y la gestión de esos conocimientos.</p>	<p><b>Competencias Técnicas</b> Dominio experto de las tareas y contenidos, así como los conocimientos y destrezas.</p>
<p><b>Aprender a hacer</b> Capacitación para hacer frente a diversas situaciones y experiencias vitales y profesionales.</p>	<p><b>Saber hacer</b> Habilidades, destrezas, Y hábitos fruto del aprendizaje y de la experiencia que garantizan la calidad productiva.</p>	<p><b>Competencias metodológicas</b> Reaccionar aplicando el procedimiento adecuado, encontrar soluciones y transferir experiencias.</p>
<p><b>Aprender a convivir</b> Dirigido a la comprensión, interdependencia y resolución de conflictos.</p>	<p><b>Saber estar</b> Dominio de la cultura del trabajo, del ámbito social y la participación en el entorno.</p>	<p><b>Competencias participativas</b> Capacidad de organizar y decidir, así como aceptar responsabilidades.</p>
<p><b>Aprender a ser</b> Desarrollo de la autonomía, juicio, responsabilidad y desarrollo de sus posibilidades.</p>	<p><b>Saber ser</b> Valores, comportamientos y actitudes, poseer una imagen realista de sí</p>	<p><b>Competencias</b> Personales colaborar con otras personas de forma comunicativa y constructiva, mostrar</p>

	mismo y actuará conforme a esto.	comportamiento orientado al grupo y un entendimiento interpersonal.
--	----------------------------------	---

Cuadro- Resumen 9. Relación de la educación como un continuo, propósitos de la educación a lo largo de la vida y la formación en competencias de acción. Fuente: Hernández Pina et al. (2005, p.59).

Las transformaciones en la Educación Superior del continente europeo han trascendido los marcos del mismo, convirtiéndose América Latina en un escenario favorable para el despliegue de cambios en los sistemas educativos de la región.

### **3.4. Transformaciones en la Educación Superior en América Latina: la formación de competencias.**

#### **3.4.1. Situación de la Educación Superior Latinoamericana a fines del siglo XX e inicios del Tercer Milenio.**

En América Latina, al igual que en Europa, para la enseñanza superior la entrada del nuevo milenio implicaba retos y transformaciones, pero ¿cuál era la situación de la educación superior de esta región para los inicios del siglo XXI?

En síntesis daremos a conocer las características del sistema universitario latinoamericano según el Informe de la UNESCO-ISAEL 2000-2005 y los formularios del Proyecto Tuning-América Latina (2007) que describen: un notable crecimiento y diversificación en el número de estudiantes que acceden a la educación superior y en correspondencia con ello, una alta feminización de la misma y un crecimiento además de las instituciones privadas.

En los planteles docentes se aprecia un predominio de los profesores licenciados y el promedio de doctores aún es bajo. Respecto a la modalidad de

vinculación del docente con la universidad, no es por lo general, la dedicación a tiempo completo, sino que predomina en muchos países la contratación por horas. En cuanto a la organización de los períodos académicos, lo más frecuente es la organización de dos períodos por año, aunque existen países que organizan estos períodos con ciclos de un año y otros hasta de cuatro períodos. En lo referido al inicio de los períodos académicos, generalmente sucede en el mes de enero, marzo o septiembre. Los criterios de admisión son diversos en cada uno de los países. Así se ha adoptado desde un examen a nivel nacional, más el promedio de las notas del nivel medio y la rendición de pruebas de la carrera a seguir, hasta el caso de universidades, cuya sola exigencia es el título de bachiller; para el proceso de graduación, en general, se requiere de la aprobación de las materias de la carrera y la presentación y sustentación de una memoria, en algunos casos se exigen prácticas y/o la presentación de servicios sociales.

La definición de las escalas de calificaciones de las universidades latinoamericanas es heterogénea, desde de la atribución de cada universidad puede variar dentro de una misma universidad, también la nota mínima de aprobación está sujeta a ello.

En la mayoría de los países, la regulación de la educación superior está refrendada en las constituciones y su responsabilidad, compete a los Ministerios de Educación Superior, aunque hay estados en que esta responsabilidad recae en Consejos de Educación Superior, algunos autonómicos y en otros, como dependencias de los Ministerios de Educación. En otros, se le ha dado a una universidad pública y para las universidades privadas también han surgido organismos propios para su supervisión y su regulación. En la totalidad de los países se cuenta con organismos oficiales de evaluación y acreditación.

Se manifiesta un incremento de oferta de programas de educación superior con modalidades no presenciales. Estas modalidades toman diferentes nombres: modalidad semi-presencial, a distancia, en línea, virtual, aprendizaje abierto. Estas alternativas proporcionan la posibilidad de estudios a personas con limitaciones de tiempo, de distancia, de naturaleza física, a adultos. Es importante tener en cuenta la calidad de algunas de estas ofertas.

Dado el inusitado desarrollo de las tecnologías de la información que implica exigencias de cambio en la formación profesional lo que ha repercutido en las universidades de la región y una muestra de ello es las alianzas vigentes en la participación de redes globales.

Un debate permanente en los sistemas universitarios de América Latina lo constituye la concepción de la educación en general y particularmente la superior como un bien público.

Aunque se han dado pasos positivos en la integración en el ámbito de la educación superior a través de acuerdos multilaterales a partir de las Cumbres Iberoamericanas, reuniones parlamentarias, la creación de organismo regionales, todavía queda mucho que andar en este camino. En universidades de América Latina se han impulsado revisiones y reformulaciones de sus sistemas de educación superior, dada la importancia que estos tienen en la sociedad del conocimiento.

#### **3.4.2. El Proyecto Alfa Tuning-América Latina: un reto y un desafío para los sistemas universitarios de la región.**

En este contexto de intensa reflexión sobre educación superior tanto a nivel regional como internacional es que surge el proyecto Tuning –América Latina. Hasta el 2004, Tuning había sido una experiencia exclusiva de Europa, un logro de más de 175 universidades europeas, que desde el 2001 llevan adelante un intenso trabajo en pos de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, como respuesta al desafío planteado por la Declaración de Bolonia, cuya meta propuesta es que para el 2010 exista una convergencia en los sistemas universitarios europeos, en cuanto a titulaciones se refiere.

El Proyecto Alfa Tuning América Latina, busca perfeccionar las estructuras educativas de América Latina, e inicia un debate cuya meta es identificar e intercambiar información y mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia de los modelos universitarios de la región.

Es un proyecto independiente, impulsado y coordinado por Universidades de distintos países, tanto latinoamericanos como europeos. Durante la IV Reunión de Seguimiento del Espacio Común de Enseñanza Superior de la Unión Europea, América Latina y el Caribe (UEALC) en la ciudad de Córdoba (España) en octubre de 2002, los representantes de América Latina que participaban del encuentro, luego de haber escuchado la presentación de los resultados de la primera fase del Tuning Europa, plantearon la necesidad de pensar en un proyecto similar para América Latina.

Desde ese momento se comenzó a preparar el proyecto que fue presentado por un grupo de universidades europeas y latinoamericanas a la Comisión Europea a finales de octubre de 2003.

La propuesta Tuning para América Latina es una idea intercontinental, un proyecto que se ha nutrido de los aportes y experiencias de académicos tanto europeos como latinoamericanos. La idea de buscar consensos es la misma, lo que han cambiado son los actores y la impronta que brinda cada realidad. Tiene cuatro grandes líneas de trabajo que son: competencias (genéricas y específicas), enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación, créditos académicos y calidad de los programas.

Estas líneas están expresadas en diversas áreas temáticas: Administración de Empresas, Arquitectura, Derecho, Educación, Enfermería, Física, Geología, Historia, Ingeniería Civil, Matemáticas, Medicina y Química, logrando además desarrollar perfiles profesionales en términos de competencias genéricas y relativas a cada área de estudios, incluyendo destrezas, conocimientos y el contenido en las áreas temáticas que incluye el proyecto; además facilitar la transparencia en las estructuras educativas e impulsar la innovación a través de la comunicación de experiencias y la identificación de buenas prácticas.

Entre sus objetivos están:

- Crear redes capaces de presentar ejemplos de prácticas eficaces.

- Estimular la innovación y la calidad mediante la reflexión y el intercambio mutuo. Desarrollar e intercambiar información relativa al desarrollo de los currículos en las áreas seleccionadas.
- Crear una estructura curricular modelo expresada por puntos de referencia para cada área, promoviendo el reconocimiento y la integración latinoamericana de titulaciones.
- Crear puentes entre las universidades y otras entidades apropiadas y calificadas para producir convergencia en las áreas de las disciplinas seleccionadas. Contribuir al desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles en una forma articulada en toda América Latina, e impulsar a escala latinoamericana, un importante nivel de convergencia de la educación superior en sus doce áreas temáticas, las definiciones aceptadas en común de resultados profesionales y de aprendizaje (Tuning- América Latina, 2007).

En el Proyecto Tuning-América Latina participan 181 universidades latinoamericanas, distribuidas en 12 grupos de trabajo. La representatividad del sistema de educación superior de cada país, se ha tratado de equilibrar en función del tamaño del mismo en relación con la región.

Desde el proyecto también se ha promovido la constitución de Centros Nacionales Tuning, en cada uno de los países latinoamericanos, con el objeto de brindar participación a las universidades que no puedan estar directamente involucradas en el mismo. Estos Centros Nacionales están conformados por los organismos responsables de educación superior, agencias de calidad, acreditación, conferencias de rectores, asociaciones profesionales, de estudiantes, universidades, etc. Cada país definió el lugar físico donde sería conformado el Centro Nacional Tuning, se justifica la selección con criterios de alcance e inclusión, desde dicho espacio, para con el sistema educativo nacional en su conjunto. Estos Centros tienen por misión articular el proyecto con el entorno y

alimentar a los miembros con las respuestas del sistema en relación a los debates que se están produciendo al interior del proyecto.

Las universidades seleccionadas son de excelencia nacional en la disciplina que representan, mostrando capacidad de diálogo con otras instituciones que trabajen la misma área del conocimiento. Tienen un peso significativo en el sistema (tamaño de la institución, trayectoria, credibilidad y autoridad académica) de tal manera, que una parte importante del sistema queda representada con la participación de esta institución.

A continuación se relacionan resultados del proyecto latinoamericano entre las que se encuentran:

- En la Primera Reunión General del Proyecto llevada a cabo en Buenos Aires, marzo de 2005, los grupos de trabajo en consenso elaboraron la lista de competencias genéricas que se consultarían a académicos, estudiantes, graduados y empleadores de América Latina. Este proceso se llevó a cabo en los meses de abril a julio de 2005, donde fueron aprobadas para la región 27 competencias genéricas.

**Competencia:**

- 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-Conocimiento sobre el área de estudio y la profesión.
- 5-Responsabilidad social y compromiso ciudadano.
- 6-Capacidad de comunicación oral y escrita en la lengua.
- 7-Capacidad de comunicación en segunda idioma.
- 8-Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación.
- 9-Capacidad de investigación.
- 10-Capacidad de aprender.
- 11-Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de

fuentes diversas.

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

Cuadro - Resumen 10. Listado de Competencias genéricas acordadas para América Latina, Fuente: Proyecto Tuning(2007, p.44).

- Para la Segunda Reunión General del Proyecto realizada en Belo Horizonte, agosto 2005, se presentó el informe del análisis de los resultados de la consulta de competencias genéricas. En esa misma reunión los grupos de trabajo discutieron acerca de las competencias específicas y lograron definir la lista de competencias específicas para las áreas temáticas de Administración de Empresas, Educación, Historia y Matemáticas. Se consultaron a académicos, estudiantes, graduados y/o empleadores de cada área temática en los meses de octubre a diciembre de 2005.

- En la Tercera Reunión General del Proyecto que se realizó en San José, febrero de 2006, se incorporaron nuevos grupos de trabajo: arquitectura, derecho, enfermería, física, geología, ingeniería civil, medicina y química, esto nuevos grupos definieron las listas de competencias específicas para cada área. Los grupos que venían trabajando con anterioridad analizaron los resultados de las consultas llevadas a cabo.
- En Bruselas, junio de 2006, se realizó la primera reunión conjunta de Tuning América Latina con Tuning Europa, donde se compararon las listas de competencias alcanzadas por los distintos grupos de trabajo, en esta se pueden identificar similitudes y diferencias entre ambas reflexiones.

Es necesario señalar que si comparamos los listados elaborados por el proyecto europeo y el proyecto latinoamericano, se encuentra gran correspondencia en la definición de las competencias genéricas principales.

Existen 22 competencias convergentes, fácilmente comparables, identificadas en ambos proyectos, las cuales en el listado latinoamericano se han precisado más en su definición. Por otro lado, existen cinco competencias del listado europeo que fueron reagrupadas y redefinidas en dos competencias por el proyecto latinoamericano. Finalmente, hay que resaltar que el proyecto latinoamericano incorpora tres competencias nuevas: responsabilidad social y compromiso ciudadano, compromiso con la preservación del medio ambiente y compromiso con su medio socio-cultural; tres competencias del proyecto europeo no fueron consideradas en la versión latinoamericana (conocimiento de culturas y costumbres de otros países, iniciativa y espíritu emprendedor y motivación de logro) (Proyecto Tuning América Latina, 2007, p. 45).

- La reunión de cierre del Proyecto se realizó en Ciudad de México en el mes de febrero 2007, con el objeto de hacer un balance sobre los resultados del plan, así como su impacto en las instituciones participantes.

Además los grupos de trabajos terminaron de revisar los documentos que se incluirán en el informe final .

Entre otros resultados de trabajo en función del desarrollo de competencias a partir de la propuesta educativa del Tuning América Latina se aprecia el sistema universitario mexicano en el que Huerta, Pérez, y Castellanos (2005) enfatizan en una propuesta de diseño curricular basada en competencias integradas que buscan generar procesos formativos de mayor calidad, pero sin perder de vista las necesidades de la sociedad, de la profesión, del desarrollo disciplinar y del trabajo académico. Arguelles (2006) es director de todo un proyecto integrado por especialistas que promueven el debate sobre la educación basada en normas de competencias desde el origen y desarrollo de la experiencia en México. En esta misma región Thierry García (2005) propone habilidades didácticas para la educación por competencias, insistiendo en seis competencias profesionales para la educación superior.

En Universidades chilenas como Playa Ancha se encuentra el estudio llevado a cabo por Salzoza (2007) sobre los enfoques de aprendizaje, competencias y rendimiento académico en la Facultad de Educación de esta universidad. También, Adrián Baeza aboga por las ventajas que ofrece al sistema educativo en una educación basada en las competencias.

En Colombia, las Universidades de Medellín y la Universidad de Enviagado defienden un modelo de formación en competencias. En la Universidad Autónoma de Bucaramanga y la Cooperativa de Colombia (2005) académicos españoles y colombianos reflexionaron y debatieron acerca de la formación por competencias, desde los diseños curriculares.

Vargas et al. (2001) precisan en la importancia de la formación por competencias y su relación con la empleabilidad, y cómo el proceso de formación debe buscar la generación de competencias en los trabajadores, no la simple conjunción de habilidades, destrezas y conocimientos. Formar por competencias implica "ir más allá", sobrepasar la mera definición de tareas, ir hasta las funciones y los roles. Facilitar que el individuo conozca los objetivos y lo que se espera de él.

Cuba también está insertada en los cambios que viven los sistemas universitarios en el continente y su análisis se realizará en el epígrafe siguiente.

### **3.4.3. Hacia una Educación Superior Cubana por competencia.**

Cuba, al igual que el resto de los sistemas educativos de la región desarrolla transformaciones en sus instituciones de educación superior, encaminadas fundamentalmente, a facilitar una mentalidad abierta hacia la formación continua, la búsqueda de información, la inquietud por aprender y la adquisición de habilidades y disposiciones válidas para el trabajo y la vida en sociedad; se enorgullece de esto, por su importancia para la asimilación y preparación para la vida de cualquier ser humano.

A la esfera educativa especialmente se han dirigido grandes esfuerzos del gobierno y el Ministerio de Educación Superior, para contribuir, desde el proceso formativo, a preparar y enseñar a los profesionales que construirán la sociedad futura, de ahí la importancia de formarlos desde un perfil amplio, que les permita actuar como ciudadanos conscientes de su responsabilidad social.

La formación hacia la profesionalización, es decir, en competencias profesionales, su nombre lo indica, son responsabilidad de las instituciones que los forman como profesional, entonces se asume que nuestras universidades deben hacer un esfuerzo por entender las señales de la sociedad actual, y si ésta cambia continuamente, hay que seguirla, hay que formar a nuestros jóvenes en correspondencia con el entorno productivo y las necesidades sociales, para lograr profesionales competentes, contribuyendo con el objetivo fundamental de la educación que es formarlos integralmente a las nuevas generaciones.

Al respecto Vecino Alegret (2001) refirió:

“la sociedad cubana actual reclama hoy en día de profesionales, formados a partir de una educación integral, ello implica el desarrollo amplio de su personalidad, con conocimientos, habilidades, valores e

intereses para insertarse plena y responsablemente en la vida de la comunidad y contribuir a su transformación” (p. 131).

De lo anterior se infiere que ante el reclamo de la sociedad del conocimiento se hace necesario educar a los profesionales hacia la profesionalización, de ahí que el mismo autor agregara:

“Formar un profesional competente responsable y comprometido con el desarrollo social para la transformación, precisa de una enseñanza desarrollada, que potencie la construcción de conocimientos, habilidades y valores en el proceso de formación mediante la participación activa del estudiante en su vinculación progresiva con la solución científica de los problemas de la práctica profesional, bajo la dirección del profesor”. (p.131).

En el apartado número uno se caracterizó el sistema universitario cubano y se refería que en este la categoría rectora del proceso de enseñanza aprendizaje son los objetivos (educativos e instructivos) además que en los diseños curriculares de las diversas carreras no se declaran en esos términos la formación en competencias, sino como modos de actuación profesional, que el estudiante deberá ir adquiriendo durante su ciclo de vida universitaria. En los programas de la disciplinas hay presencia de competencias a desarrollar pero en términos de habilidades, capacidades y de valores a desarrollar en los estudiantes para luego ejercer su desempeño lo que exige de una preparación también amplia, que como señala Horruitinier (2006).

“La primera cualidad del perfil amplio es: la profunda formación básica. Se trata de preparar con solidez al profesional en los aspectos que están en la base de toda su actuación profesional, lo que asegura

el dominio de los modos de actuación profesional con la amplitud requerida y con ello su posible movilidad...” (p.33).

Este mismo autor añade que:

“si por un lado la formación básica es indispensable para un profesional de estos tiempos, por el otro, resulta necesario que el profesional se apropie de los modos de actuar y de las competencias fundamentales características de su desempeño. (p.33).”

A pesar de que la escuela cubana identifica las competencias con los modos de actuación profesional Cuba ha sido invitada a participar en el Proyecto Tuning América Latina y tiene establecido un Centro Tuning, radicado en la Universidad de La Habana como centro rector de las especialidades de Historia, Matemática y Ciencias Empresariales y a través de representantes en las áreas de Arquitectura, Física, Historia, Geología, Ingeniería Civil y Matemática, de esta institución y de otras donde las titulaciones cuenta con una vasta experiencia.

La figura a continuación muestra las áreas temáticas en las que Cuba participa en el Proyecto Tuning América Latina.

**Referencia**  
**Áreas Temáticas**

- **Admin Empresas**
- **Arquitectura**
- **Derecho**
- **Educación**
- **Enfermería**
- **Física**
- **Geología**
- **Historia**
- **Ing. Civil**
- **Matemáticas**
- **Medicina**
- **Química**



Fig.14 Áreas temáticas en las que Cuba participa en Proyecto Tuning, América Latina. Fuente Tuning(2007).

De Armas y Espí (2005) destacan que con la incorporación de Cuba al proyecto latinoamericano se da la posibilidad de intercambiar con otras universidades de la región y de aportar y enriquecer la experiencia cubana, lo que constituye uno de los beneficios que brinda Tuning. Por otro lado, la integración de redes de intercambio sistemático puede estimular un mayor conocimiento de las concepciones curriculares que posibiliten la organización de otros proyectos además se colaborará con la movilidad de alumnos y profesores en procesos de formación continua al facilitar la homologación y el reconocimiento de titulaciones.

En el sistema universitario cubano, ya se cuentan con resultados de trabajos científicos investigativos que muestran la importancia de la formación en competencias en diversas áreas como: la enseñanza universitaria, la salud, la enseñanza técnica y profesional, entre otras.

A continuación se referencia a algunos de los resultados investigativos en el ámbito universitario de autores como Hernández, M.E.(2005); Arbola (2008), Callejas (2008); quiénes desde la Universidad de Ciego de Ávila y bajo la dirección de especialistas de la Universidad de Granada han acometido estudios de formación en competencias desde especialidades técnicas como humanistas. De particular importancia a los efectos del presente estudio, encontramos un trabajo relacionado con la formación de competencias creativas para la carrera en Estudios Socioculturales, donde su autor López (2005) fundamenta la necesidad de que los estudiantes de esta licenciatura dominen las competencias creativas que les permitan asumir diversas acciones creativas en los tres procesos sustantivos universitarios(académico, laboral e investigativo) y poder integrar los modos de actuación profesional y sobre todo enfatiza en cómo estas competencias deben irse formando durante los cinco años de vida universitaria, desde la dimensión curricular y extracurricular. Experiencias tendientes al

mejoramiento de la preparación de los profesionales futuros muestran García y González (2002), González Maura (2002), Díaz y Sánchez (2006), Ortiz (2006), y otros. En el perfeccionamiento de las competencias de los profesionales de la Enseñanza Técnica son significativos los trabajos: de Cejas y Pérez (2005); González, (2006), Santos (2006). Tejeda (2009).

En el sector de la salud, los estudios de Nogueira, Rivera y Blanco (2003), Vidal (2003), Segredo y Reyes (2004); son algunos referentes de la labor investigativa en el perfeccionamiento de la formación de las competencias de los profesionales de esta área.

En el país ya se tiene referencia de proyectos y resultados de trabajos en cuanto la instrumentación de perfiles profesionales donde se le da tratamiento a las competencias profesionales desde diferentes áreas y varios puntos de vista de acuerdo a la perspectiva de cada investigador, pues la formación de profesionales competentes y comprometidos con el desarrollo social constituye hoy una línea importante, debido a que cada día la sociedad demanda con más fuerza la formación de profesionales capaces no sólo de resolver con eficiencia los problemas de la práctica profesional sino también y fundamentalmente de lograr un desempeño profesional de calidad.

#### **3.4.4. Cienfuegos y la formación por Competencias.**

En la provincia Cienfuegos (lugar donde se lleva a cabo este estudio), se cuenta ya con algunos resultados de trabajos encaminados a la formación de los profesionales en competencias. En este sentido se distinguen en estos estudios en el área de salud: Núñez (2002) con un trabajo sobre la "Evaluación de la competencia profesional del técnico en Farmacia Dispensarial. Una propuesta metodológica también en este campo, pero para el especialista en Medicina General Integral, San Juan (2004) hace una propuesta metodológica de las competencias profesionales y su evaluación en el municipio de Cienfuegos. Rojas, (2007) plantea una propuesta de evaluación sobre las competencias profesionales de los enfermeros quirúrgicos.

En la universidad cienfueguera encontramos trabajos que refieren el tratamiento de las competencias desde diferentes ámbitos, tal es el caso de Arcia (2003) que señala a partir de la competencia comunicativa una propuesta didáctica para la formación del profesorado en inglés, Álvarez (2004) presenta una estrategia metodológica para el tratamiento de la de la competencia lingüística en la carrera de Ingeniería Mecánica, Alpízar (2004) propone un modelo de gestión para la formación de competencias de los directivos académicos en la referida institución. Por su parte Rosales (2004) en el quehacer investigativo refiere experiencias de formación de competencias comunicativas para estudiantes de Preparatoria en idioma español. En el propio centro, Montero (2005) presenta como resultado de trabajo un estudio acerca de la “Determinación de las competencias de los Directivos Académicos de la Facultad de Humanidades en la Universidad de Cienfuegos. Navarro (2007) y González (2007) abren una perspectiva de estudio acerca de las competencias profesionales del Licenciado en Estudios Socioculturales, la primera sobre competencias genéricas en esta titulación y la segunda a partir de las competencias relacionadas con el área del patrimonio cultural y natural, específicas de este profesional. Juanes (2008) declara competencias para profesionales de Licenciatura en Cultura Física.

Los trabajos encontrados en la región cienfueguera aún cuando constituyen una muestra pequeña indican una nueva configuración que se está abriendo acerca de cómo encarar los retos y desafíos que la Educación Superior ha impuesto para emprender la formación de los profesionales. La disposición está abierta en función de preparar profesionales universitarios competentes que sean el resultado de las convicciones y actitudes desarrolladas durante sus estudios superiores, y que pongan sus potencialidades intelectuales al servicio del desarrollo del país y todo esto supone una transformación total en los currículos existentes y en los enfoques de enseñanza. Todo ello a partir de un proceso de enseñanza-aprendizaje dirigido al desarrollo pleno de la personalidad, que exige del estudiante protagonismo y compromiso en formación de conocimientos, habilidades y valores asociados al desempeño profesional, y exige a cada profesor

y profesora, una función orientadora del proceso de aprendizaje de sus estudiantes.

### **3.5. Relación entre enfoques de aprendizaje y competencias.**

El adoptar un enfoque de aprendizaje profundo al aprender, es decir, afrontar una tarea de aprendizaje hacia el significado y la comprensión Marton y Säljö, (1976a, 1976b), Biggs (1987 a y b, 1993), Ramsden (1992), Entwistle (1995, 1997) están con creces, incluidas en el nuevo profesional-ciudadano-persona-aprendiz que la sociedad del siglo XXI requiere. Por tanto consideramos que es importante conocer qué enfoque adoptan los estudiantes para, de esta forma, dirigirnos, si es necesario al cambio. Y ¿ por qué el cambio?. Porque parece justificarse que la adopción de un enfoque superficial al aprender basado en la mera memorización de los contenidos de cara a la reproducción en la evaluación, dirigido al cumplimiento de los requerimientos institucionales (Marton & Säljö, 1976a, 1976b; Marton & Booth, 1997; Entwistle, 1995; Ramsden, 1992), no tiene cabida en el nuevo modelo de enseñanza y aprendizaje de la universidad de nuestros días.

Lo que aprende un estudiante a partir de unos motivos y estrategias de superficiales es solamente un conjunto de conocimientos técnicos con una fecha de caducidad, en el sentido de que no será capaz de desarrollar unas estructuras sólidas que le permita actuar como un profesional dinámico y activo en una sociedad cambiante.

Hernández Pina et al. (2005) señalan que:

“un estudiante que afronte las tareas de aprendizaje adoptando un enfoque profundo , comprendería y otorgaría significado a las mismas, estaría desarrollando competencias técnicas(saber) y también y quizás de forma más importante, estaría desarrollando competencias metodológicas( saber hacer), participativas(saber estar) y personales(saber ser). Competencias que, además , le prepararán para la vida en sociedad, para su inserción en el mercado laboral, y quizás,

como uno de los aspectos más importante en torno a las bondades del enfoque profundo en este sentido, harán posible, viable y factible el reto del aprendizaje a lo largo de la vida. En definitiva, estos son los principales argumentos que nos ayudan a reflexionar sobre qué y cómo enseñar y aprender en la Universidad actual, en la Universidad del siglo XXI". (p. 12).

Los documentos oficiales relacionados con la formación de los profesionales tanto en Europa como América y la propia Cuba, promueven modelos educativos nuevos basados en el aprendizaje del estudiante y también subrayan la necesidad de que se formen como aprendices autónomos e independientes, aprendices que aprendan a conocer; a hacer; a convivir y a ser; como clave o guía para alcanzar el grado o propósito del aprendizaje a lo largo de la vida.

Villa (2004) afirma, que la vida académica no finaliza en el paso por la universidad, sino que continúa a lo largo de todas las etapas vitales. "Un estudiante, al finalizar su etapa universitaria, ha de estar preparado para continuar su aprendizaje, asumiendo su propia responsabilidad y desde su autonomía personal". (Hernández Pina et al., 2005, p.46).

La Educación Superior ante los desafíos del siglo XXI promueve el aprendizaje a lo largo la vida y para la profesionalización de ahí que la nueva estructura curricular esté diseñada para formar alumnos que se aproximen a la tarea de aprendizaje, de forma significativa, con una motivación intrínseca y un fuerte deseo por aprender. Pero además, contribuye a ello un currículo diseñado a partir de perfiles profesionales e integrados por competencias de acción profesional donde se combine una enseñanza científica y técnica junto a la formación de competencias transversales. Este hecho demanda, del mismo modo, una enseñanza que profesionalice, cualifique, capacite y haga posible en el estudiante el desarrollo profesional y personal, una formación que combine los conocimientos básicos y específicos de las disciplinas con las habilidades personales y sociales( Gotemborg,2001; Vaduz,2003). En definitiva un currículo que aporte las competencias que el graduado necesita para adaptarse a la versatilidad, sofisticación y volatilidad de la sociedad y del mercado laboral (Salamanca, 2001;

Strasbourg, 2003). De tal forma que, comprensiblemente, las consecuencias serán la formación de un alumno que, con un perfil profundo, entre otros aspectos, afronte las tareas de aprendizaje con una satisfacción y realización personal, a fin de buscar y encontrar los porqués de lo estudiado.

Biggs (1987) realiza una interesante reflexión en este sentido al señalar que los buenos estudiantes son capaces de usar un enfoque profundo de aprendizaje, pero en el resto de los casos, el tipo de enfoque usado no va a depender únicamente de sus características personales, sino que un conjunto de variables del entorno de enseñanza-aprendizaje influyen directamente en la actividad del alumno, por lo que una enseñanza de calidad será aquella que asuma el reto de lograr un aprendizaje profundo en la mayoría de los alumnos a través de las actividades de aprendizaje. Para Biggs (1987, 1999) el resultado del aprendizaje, su producto, está determinado por las actividades de aprendizaje, que a su vez dependen de factores independientes del estudiante, como sus conocimientos previos, capacidad y motivación, y por factores dependientes del contexto de enseñanza, como los objetivos, la evaluación, el clima o los procedimientos de la institución. Desarrollar este modelo y lograr una enseñanza de calidad requiere que el profesor reflexione sobre su propia concepción de la enseñanza, siendo el más adecuado aquel que nos aproxima a situar como centro de la misma lo que hace el estudiante, es el profesor el responsable de diseñar actividades que faciliten la actividad del alumno. Con este propósito, el profesor ha de ser el encargado de planificar los objetivos del aprendizaje, las actividades de enseñanza-aprendizaje que permitan conseguir estos objetivos y unas tareas de evaluación que sirvan para decidir si se han alcanzado los objetivos propuestos. Cuando estos tres elementos se encuentran alineados se produce realmente una enseñanza de calidad. Por ello, desarrollar los objetivos, los métodos y los procedimientos de evaluación son los componentes imprescindibles de la actividad del profesor, sin olvidar el clima creado en el aula y los procedimientos de la institución en la que se encuentra. El primer paso en el alineamiento es la definición de los objetivos de aprendizaje. Para ello es indispensable definir lo que se espera que los estudiantes aprendan, y de ser posible, que ello nos aproxime al

uso que los profesionales competentes hacen al enfrentarse a sus tareas profesionales, tales como desarrollar aplicaciones, hacer previsiones, diagnósticos o explicar y resolver problemas nuevos. Hacer estas tareas implica llegar a comprender los materiales de aprendizaje.

### **3.6. Conclusiones**

La educación superior ante los retos y desafíos del siglo XXI promueve el aprendizaje para la vida y para la profesionalización, de ahí que la nueva estructura curricular esté diseñada para formar alumnos que se aproximen a la tarea de aprendizaje de forma significativa con una motivación intrínseca y un fuerte deseo por aprender. Pero además, contribuya a ello un currículo diseñado a partir de perfiles profesionales e integrados por competencias de acción profesional donde se combine una enseñanza científica y técnica junto a la formación de competencias transversales. Este hecho demanda, del mismo modo, una enseñanza que profesionalice, cualifique, capacite y haga posible en el estudiante el desarrollo profesional y personal, una formación que combine los conocimientos básicos y específicos de las disciplinas con las habilidades personales y sociales (Hernández Pina et a.,2005).

La formación en base a competencia es una realidad que viven los sistemas educativos universitarios en las diferentes áreas geográficas. Europa, es el escenario fundamental de estos cambios y dentro de ella España, muestra, desde sus diferentes universidades resultados investigativos que contribuyen a que en el 2010 el Espacio Europeo de Educación Superior sea una realidad cumplida. Los sistemas universitarios hoy se pronuncian por currículos que contribuyan a formar competencias en los futuros profesionales pues las competencias constituyen la base fundamental para orientar el currículum, la docencia, el aprendizaje y la evaluación desde un marco de calidad, ya que brinda principios, indicadores y herramientas para hacerlo, como cualquier otro enfoque educativo (Martínez Clares, 2008)

América Latina, con una realidad heterogénea y compleja en sus sistemas económico-sociales, políticos y educativos, se ha integrado a la perspectiva de la formación en competencias, entre otras y desde el 2003 encamina esfuerzos en este sentido con el establecimiento del Proyecto Tuning América Latina con resultados evidentes en las doce aéreas temáticas que abarca el mismo y tiene declaradas las veintisiete competencias genéricas para los titulados universitarios de la región, en línea con el proyecto europeo, pero atendiendo a sus particularidades.

El sistema universitario cubano, como parte de la región latinoamericana, se encuentra insertado en el Proyecto Tuning América Latina, en aéreas como: Arquitectura, Ingeniería Civil, Historia, Física, Matemática, Geología, donde manifiesta relevante experiencia y un Centro Tuning radicado en la Universidad de La Habana, lo que brinda posibilidad de intercambiar con otras universidades de la región y de aportar y enriquecer la experiencia cubana, además se cuenta con resultados investigativos relacionados con la formación en competencias en diversas áreas. No obstante en cuanto a diseños curriculares en función de formación en competencias aún queda un camino por recorrer.

En la región cienfueguera, ya se han iniciado investigaciones respecto al desarrollo de competencias que los profesionales deben adquirir en el proceso formativo con vista a su desempeño profesional. La Universidad de Cienfuegos ha dado pasos en este sentido mediante resultados investigativos que abren perspectivas de estudio en varias direcciones, por lo que en este orden, el tema está abierto y queda por tanto, un considerable trabajo por realizar.

**SEGUNDA PARTE**

**ESTUDIO EMPIRICO**

# **CAPÍTULO 4**

## **Capítulo 4. Propósito, Justificación y Objetivos.**

---

### **4.1. Propósito.**

La Conferencia de París (1998) sentó las pautas de las transformaciones a acometer en los sistemas universitarios en el nuevo milenio, lo que tendría continuidad con el “Proceso de Bolonia” que entre sus miras contempla la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior, que permita una educación centrada cada vez más en el estudiante y un aprendizaje a lo largo de la vida y además que posibilite una formación que persiga el desempeño competente, lo que requiere un aprendizaje hacia la capacitación y cualificación, de ahí que el estudio sobre enfoques de aprendizaje y competencias profesionales, constituyen dos líneas de investigación de gran importancia en la Enseñanza Superior contemporánea. El presente estudio tiene carácter descriptivo y exploratorio acerca cómo se manifiestan estas referidas líneas en la titulación en Estudios Socioculturales de la Universidad de Cienfuegos y poder determinar la relación entre estas variables con el rendimiento académico alcanzado por la muestra de estudio.

### **4.2. Justificación.**

Desde la década de los ochenta del pasado siglo ha venido desarrollándose en el ámbito de los estudios superiores a escala mundial, una línea de investigación tendiente al análisis de los enfoques que adoptan los estudiantes universitarios a la hora de enfrentar sus tareas docentes, el modelo Students Approach Learning (SAL). Diversos grupos de investigación y desde las más diversas aéreas geográficas utilizando variados instrumentos han mostrado resultados que hacen inagotable las investigaciones sobre el aprendizaje de los estudiantes universitarios.

A esta referida línea investigativa sobre los enfoques de aprendizaje se ha unido otra, que cobró fuerza en la década de los noventa del pasado siglo a partir de los postulados planteados en “Bolonia” relacionada con la formación en competencias que deben adquirir los estudiantes en las aulas universitarias hoy y serán los profesionales del mañana. Varios son los proyectos en Europa y América Latina que proponen competencias genéricas, transversales o específicas en el proceso formativo de sus profesionales, por ello las universidades en el mundo actual cuya misión de preservar, desarrollar y promover a través de sus procesos sustantivos en estrecho vínculo con la sociedad. La Universidad tiene ante sí la responsabilidad cultural y social de formar a los profesionales de perfil amplio que no solo deben satisfacer los requerimientos de la sociedad, sino proyectarlos, de acuerdo a las necesidades de las regiones y del país. En este sentido la educación de estos tiempos centrada en el aprendizaje permite desarrollar una serie de competencias, que a su vez representan una combinación de atributos con respecto al conocer y comprender (conocimiento teórico de un campo académico), el saber cómo actuar (la aplicación práctica y operativa sobre la base del conocimiento) y al saber cómo ser (valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto).

En la actualidad la instituciones universitarias se hallan inmersas en momentos de cambios y transformaciones sobre todo de sus diseños curriculares, y donde su atención fundamental está centrada en el estudiante, en el futuro profesional en formación y que la sociedad del conocimiento y la información demandan cada día el desempeño competente, por ello desde hace cuatro décadas, los enfoques de aprendizaje constituyen una inagotable y una valiosa justificación para la investigación del aprendizaje de los estudiantes donde la búsqueda de nuevas rutas para el estudio de la realidad educativa, con un rumbo hacia la calidad, se convierten en eje decisivo al cual dirigir nuestras intenciones y tareas investigativas. Por tanto el interés científico educativo e incluso social de esta temática, se deriva del avance y profundización que este supone para el conocimiento de nuestros alumnos, permite introducirnos en aspectos relacionados con el proceso de enseñanza aprendizaje en la educación superior ,

en la mejora de la calidad educativa. El estudio nos permite adentrarnos en el conocimiento del beneficio y de la repercusión social que puede ofrecer la investigación de este ámbito de acción para el desarrollo académico y profesional de los estudiantes, para adecuación de la enseñanza y el aprendizaje a las necesidades sociales que requieren las instituciones, empresas y organismos, el aprendizaje permanente y la formación competente.

La Educación Superior Cubana se encuentra insertada en el mundo de cambios que viven las instituciones universitarias en los diferentes contextos. La misma tiene como categoría rectora del proceso de enseñanza-aprendizaje, a los objetivos, no obstante declara en sus modelos educativos los modos de actuación o competencias que los futuros profesionales de las diversas titulaciones deben adquirir en el proceso formativo y a su vez, está insertada en el Proyecto ALFA Tuning América Latina que tiene entre sus líneas investigativas a las competencias (genéricas y específicas) y los enfoques de aprendizaje. Es precisamente en este marco referencial en que se inserta la propuesta de estudio.

El presente estudio se llevó a cabo en la Universidad de Cienfuegos, ubicada en el centro- sur de Cuba. Esta institución surgió como Instituto Superior Técnico en 1979, para especialidades técnicas, posteriormente se le fueron incorporando carreras económicas, ya en los años noventa se le adicionaron carreras de perfil humanístico como la Preparatoria de Idioma Español para becarios extranjeros; en 1998, fue declarada Universidad. La misma cuenta con cinco facultades: Facultad de Mecánica, Ciencias Económicas y Empresariales, Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas. Agronomía, Cultura Física. La institución superior cienfueguera al igual que las del resto del país está llamada a formar profesionales competentes y comprometidos con el desarrollo de sus regiones.

La Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas conformada en la década de los 90 del pasado siglo cuenta con las siguientes carreras como: Preparatoria en Idioma Español, Derecho, Lengua Inglesa, Historia, y Estudios Socioculturales, las que han impregnado a la Universidad de un significativo carácter humanista.

La titulación en Estudios Socioculturales de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas de la Universidad de Cienfuegos, hizo su aparición en el escenario

universitario cubano y cienfueguero en 1999, con posterioridad se ha ido extendiendo a otros Centros de Educación Superior del país.

Esta titulación está llamada a formar profesionales en aquellas regiones con resultados, tanto en el ámbito cultural como turístico, que demandan de un profesional de perfil amplio en el campo de las humanidades y las ciencias sociales, que formados en su región, tengan como centro de su quehacer el trabajo comunitario, lo que garantiza, a partir del conocimiento de su realidad cultural, una actividad basada en el sentido de pertenencia e identificación con su lugar de trabajo (Fundamentación de la titulación:1).

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

### **4.3. Objetivos.**

El propósito u objetivo general de la presente investigación es describir los enfoques de aprendizaje, competencias y rendimiento académico de estudiantes y egresados de la titulación en Estudios Socioculturales, de la Universidad de Cienfuegos y la correlación entre los enfoques de aprendizaje, competencias y el rendimiento académico de la muestra objeto de estudio. Este propósito viene especificado en los siguientes objetivos:

1. Análisis descriptivo y exploratorio de los enfoques de aprendizaje de la muestra objeto de estudio en la carrera Estudios Socioculturales en la Universidad de Cienfuegos.
2. Analizar la coherencia entre motivación y estrategia manifestada en los enfoques de aprendizaje en la muestra de estudio.
3. Identificar las competencias que muestran estudiantes y egresados en Estudios Socioculturales
4. Jerarquizar las competencias de los profesionales en Estudios Socioculturales.
5. Proponer competencias para el Licenciado en Estudios Socioculturales
6. Determinar la correlación entre enfoques de aprendizaje, competencias y rendimiento académico en la muestra objeto de estudio

# **CAPÍTULO 5**

## Capítulo 5. Metodología.

---

### 5.1. Población / Muestra.

La **población** la constituyen estudiantes y egresados de la titulación en Estudios Socioculturales de la Universidad de Cienfuegos.

La **muestra** escogida para el estudio la integraron 194 sujetos. Para la selección de la misma se empleó el muestreo **no probalístico**, ya que la selección de los sujetos no depende de la probabilidad sino de causas relacionadas con la investigación, en palabras de Hernández Pina, (1998); Hernández Sampieri(1998) de tipo **accidental y casual**, ya que los sujetos participantes se encontraban casualmente en el lugar y en el momento decidido para la aplicación del cuestionario. En la investigación participaron estudiantes **de primero, tercero y quinto** año, de la modalidad de estudio **regular diurno**, de la titulación en Estudios Socioculturales, en los  **cursos académicos 2007-2008 y 2008-2009** y **egresados de las cuatro primeras graduaciones** de la referida carrera comprendidas entre los años **2003 y 2007**.

<b>Muestra</b>	<b>Muestra invitada</b>	<b>Muestra aceptante</b>	<b>Muestra real</b>	<b>Porcentaje %</b>
Primer año	59	59	59	100
Tercer año	40	40	40	100
Quinto año	19	19	19	100
Egresados	76	76	76	100

Tabla 1 Composición de la muestra atendiendo a las características establecidas por Fox (1981).

En el estudio participaron 59 estudiantes de primer año, 40 estudiantes de tercer año y 19 de quinto año de los cursos académicos seleccionados y 76 egresados de las graduaciones comprendidas entre 2003-2007 de los cuales correspondieron 17 a la primera graduación, 26 de la segunda, 19 de la tercera y 15 de la quinta. La muestra invitada, participante y real resultó coincidente.

Respecto a la **variable competencia**, en el estudio participaron 190 sujetos, correspondientes a estudiantes de primero, tercero y quinto año de los cursos **2007-2008, 2008-2009** y **egresados** de la titulación en Estudios Socioculturales.

En cuanto al **género** la muestra la integraron **165 mujeres** para un **85,1%** y **29 hombres** que representan el **14,9%**, es evidente la presencia femenina en la titulación. En el curso académico **2007-2008** el número de hombres en primero, tercero y quinto era de **8** y el de mujeres **57** en el curso **2008-2009** las mujeres eran **48** entre los años primero, tercero y quinto y los hombres eran **5**. En los egresados encuestados el número de hombres era de **16** y el de mujeres **60**.

Curso académico	Hombres	Mujeres	Total
2007-2008	8	57	65
2008-2009	5	48	53
Egresados	16	60	76
Total	29	165	194

Tabla 2: Composición de la muestra por género en la variable enfoque de aprendizaje.

El gráfico a continuación representa la distribución por género de los participantes en el estudio de la variable enfoques de aprendizaje.

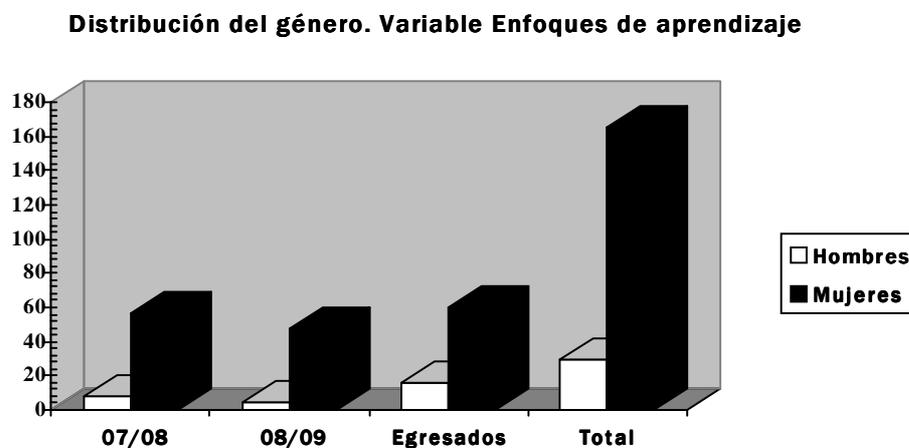


Gráfico 1 Distribución de la muestra de acuerdo al género

Respecto al **género** en la variable competencias participaron 190 sujetos, de los cuales 164 son mujeres y 26 hombres.

En el estudio la variable **edad** comprendía cuatro grupos de edades: de 18 años o menos, lo que representan el **22,2%**, otro grupo abarcaba las edades entre 19 y 20, que en el estudio alcanzó **17%**, un tercer grupo que incluía las edades entre 21 y 22 años **18%** y un cuarto grupo representado por jóvenes de 23 años en adelante que representan el **42,8%**. El mayor porcentaje de los encuestados estuvo representado por los jóvenes de 23 años y más, seguido del grupo de 18 años o menos y cercanos en los porcentos estuvieron los otros dos grupos de edades.

La **opción** de entrada a la titulación de acuerdo con la muestra de referencia quedó conformada de la manera siguiente:

<b>Muestra</b>	<b>primera</b>	<b>segunda</b>	<b>tercera</b>	<b>cuarta</b>	<b>quinta</b>
2007-2008	30,8	26,2	20	13,8	9,2
2008-2009	34	35,8	18,9	5,7	5,7
Egresados	89,5	7,9	1,3	-	1,3

Tabla 3: Composición de la muestra en cuanto a la opción de entrada a la titulación.

De acuerdo a los resultados obtenidos, las opciones primera y segunda son las que referencian los porcentos más altos, lo que denota que los estudiantes tienen expectativas por la carrera. Sin embargo, hay que señalar que la primera opción fue la de mayor aceptación en los estudiantes de las primeras cuatro graduaciones con un 89,5%.

En cuanto a los **niveles de escolaridad de los padres** de los sujetos participantes, los porcentos más altos se encuentran en las categorías de **universitarios medios, universitarios superiores y bachillerato** no resultando significativo el resto de los niveles, lo que evidencia que los estudiantes que entran a estudiar en la carrera proceden de padres con nivel medio y superior de estudio.

Nivel	Curso 2007-2008		Curso 2008-2009		Egresados	
	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre
Sin estudios	1,5	1,5	-	-	-	-
Estudios primarios	1,5	1,5	-	-	1,3	1,3
Estudios secundarios	13,8	15,4	-	-	9,2	15,8
Bachillerato	24,6	26,2	26,4	39,6	39,5	32,9
Universitarios Medios	27,7	32,3	35,8	24,5	30,3	30,3
Universitarios Superiores	29,2	23,1	35,8	32,1	19,7	19,7
Doctor	1,5	-	1,9	3,8	-	-

Tabla 4. Composición de la muestra de acuerdo nivel de escolaridad de los padres.

## 5.2. Diseño.

El presente estudio obedece a una **investigación de tipo descriptiva**, encaminada a describir un aspecto de la realidad educativa (Hernández Pina, 1998) y a su vez mide de manera más bien independiente los conceptos o variables a las que se refiere (Hernández Sampieri, 1998).

De acuerdo a la **obtención de los datos** la investigación utiliza la **metodología tipo encuesta**, *“ya que la misma es capaz de dar respuesta a problemas tanto en términos descriptivos como de relación de variables”* (Buendía, 1998, p.120). La información se obtiene a través de dos cuestionarios cerrados: uno referido a los

enfoques de aprendizaje y otro, referido a las competencias genéricas. En cuanto al rendimiento académico la información se adquirió a través del registro de certificación de notas académicas, que consta en las Secretarías Docentes de la Universidad y de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas, donde están reconocidos los índices académicos de los estudiantes y egresados.

El estudio responde a un **diseño de tipo transversal**, “ya que la recogida de los datos sobre uno o más grupos de sujetos se obtiene en un solo momento temporal, por lo el mismo es el más utilizado en la investigación por encuesta”. (Buendía, 1997, p.134).

### **5.3. Variables.**

De acuerdo a los objetivos planteados esto permite determinar las variables objeto de estudio.

Las variables utilizadas en este estudio son: enfoques de aprendizaje y sus respectivos componentes: motivación y estrategia, tanto profunda como superficial, la variable competencias y el rendimiento académico o institucional.

En el estudio se tuvo en cuenta las variables independientes como curso, género, edad y opción de entrada a la titulación.

A continuación se definen las referidas variables.

A partir de los criterios de investigadores como: Biggs, Hernández Pina y otros un enfoque se basa en un motivo o una intención que marca la dirección que el aprendizaje debe seguir y una estrategia o varias estrategias que impulsarán dicha dirección. Por tanto, la consistencia entre motivos y estrategias es lo que estos autores definen por enfoques de aprendizaje.

El modelo elaborado por Biggs precisa conceptualmente tanto a la motivación como a las estrategias:

**Motivación Superficial:** es una motivación extrínseca, el estudiante poseedor de ella tiene la intención de aprender para evitar el fracaso con el menor esfuerzo posible.

**Estrategia Superficial:** la estrategia empleada para el aprendizaje es la reproducción del material a través de la repetición.

**Motivación Profunda:** el interés o motivación es intrínseco a la tarea, el alumnado con esta motivación muestra interés por la tarea, por conocer el significado de las cosas sin reparar en esfuerzo alguno.

**Estrategia Profunda:** se trata de las estrategias necesarias en la comprensión de la tarea, de su significado, por ejemplo el uso de analogías y metáforas.

Las variables de estudio se agrupan en un tipo de enfoque que puede ser profundo, cuando se suman los valores de las subescalas de motivación profunda y estrategia profunda, o superficial cuando se suman los valores de la motivación y estrategia superficial (Hernández Pina, 1993; Kember 2000, Abalde et al., 2001, Biggs et al., 2001; Hernández Pina et al., 2002; Pilcher, 2002, Buendía y Olmedo, 2003; Corominas, Tesouro, Texeido, 2006; y otros ).

Para evaluar la variable enfoques de aprendizaje el instrumento empleado en este estudio es el R-SPQ 2F-Revised two-factor Study Process Questionnaire o Cuestionario de Procesos de Estudios Revisados-2 factores( R-SPQ-2F) de J. B. Biggs y Kember, D., en versión española de la Dra. Fuensanta Hernández Pina, de la Universidad de Murcia (2001).

Otra **variable** empleada en la tesis fue la de **competencias genéricas**, conocidas también como transversales, entendiéndose a estas como el cúmulo de aptitudes y actitudes, requeridas en diferentes entornos y en contextos diversos, por lo cual son ampliamente generalizables y transferibles( Echeverría, 2002,p.19) o más bien, como competencias académico-transversales, puesto que los perfiles

han de ser académico transversales( Hernández Pina et al., 2005,p. 70) además son aquellas competencias que constituyen una parte fundamental del perfil profesional y del perfil formativo de todas o de la mayoría de las titulaciones (De Miguel, 2005; Yániz, 2006, Rial, 2007; Villa y Poblete, 2007) y otros.

La Educación Superior contemporánea está inmersa en profundos cambios , que como afirma Rojas(2000) la formación profesional universitaria exige el desarrollo de competencias académico-profesionales y en esta misma línea Herrera(1996) señala que la formación de profesionales deberá descansar en la incorporación de mayores niveles de conocimiento, fomento del trabajo en equipo, capacidad de interacción simbólica, amplio conocimiento del proceso productivo, desarrollo de un pensamiento innovador y anticipatorio, y la construcción de mentalidades críticas, propositivas; asimismo deberá asegurar la constitución en equipos de trabajadores del conocimiento.

Corominas (2001) refiere que las competencias académico-transversales son más relevantes, útiles y perdurables. Son competencias que favorecen los aprendizajes continuados a lo largo de la vida. Concuera (2004) distingue a las competencias transversales como que representan “lo útil del conocimiento”.

Hagger et al. (2002) refieren que el énfasis sobre las competencias transversales en educación radica en diferentes fuentes como garantía de la mejora de la ciudadanía y empleabilidad, desde una perspectiva contextualizada, holística e íntimamente relacionada con el aprendizaje permanente. Destaca tres fuentes prioritarias para ello: la demanda de estas competencias desde la empresa y los empleadores; razones de tipo económico y tecnológico; y la demanda por parte de las fuentes educativas, tanto para el desarrollo de los programas educativos como en la evaluación y garantía de la calidad.

En diversas convenciones y documentos de Educación Superior en Europa se potencia el desarrollo de estas competencias entre ellas la de: Salamanca(2001), Bruselas(2003), también en proyectos como el Tuning(2003) (Tuning Educational

Structures in Europe). La clasificación propuesta por este proyecto ha sido acogida por los grupos de trabajo para la definición de perfiles profesionales y competencias disciplinares, profesionales y académicas dentro de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) para su concreción y valoración. En el contexto latinoamericano, un proyecto similar al europeo, el ALFA Tuning, ha declarado entre sus propósitos la formación en competencias genéricas junto a las específicas de las titulaciones.

Respecto a la **variable competencia** el instrumento utilizado fue el Cuestionario de Competencias Genéricas de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), con adaptación por la autora de esta investigación, al contexto cubano de la titulación en Estudios Socioculturales, de la Universidad de Cienfuegos, dado que este cuestionario contiene las treinta competencias genéricas declaradas para la formación de profesionales en Europa, como una de las exigencias de la educación superior contemporánea.

El **rendimiento académico o institucional**, es entendido como el producto del aprendizaje, como resultado y como índice de calidad. Para su evaluación se tuvo en cuenta la escala de valores de excelente, bien, regular y mal. Para medirlo se utilizaron los índices académicos alcanzados por los estudiantes y egresados que aparecen registrados en la Secretaría Docente de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas y de la Secretaría General de la Universidad de Cienfuegos.

#### **5.4. Instrumentos de recogida de la información.**

A continuación se detallan las características de ambos instrumentos.

##### **5.4.1. El Cuestionario de Procesos de Estudio.**

El cuestionario sobre Proceso de Estudio o Study Process Questionnaire-2Factores (SPQ) de Biggs, J. & Kember,D., en versión española de la Dra Fuensanta Hernández Pina (2001) al contexto español. Este cuestionario en su

parte inicial ofrece instrucciones acerca de las preguntas y del modo de responder a las mismas. Las veinte preguntas con que cuenta el cuestionario están acompañadas de cinco opciones a responder. Este cuestionario permite comprobar los enfoques de aprendizaje superficial y profundo y sus correspondientes subescalas (Motivación superficial o profunda y estrategia superficial o profunda).

La **Hoja de Respuesta** del mismo, recoge los datos de identificación del estudiante en relación con la titulación que estudia, género, curso, edad, opción en la que eligió la carrera que cursa y el nivel de estudios del padre y la madre. En la parte inferior se incluye un recuadro donde el alumno va consignando las respuestas a cada una de las preguntas, a partir de una escala Likert donde **5 (casi siempre o siempre)**; **4 (frecuentemente)**; **3 (a menudo)**; **2 (algunas veces)** y **1 (nunca)**. Los ítems responden a las dos escalas y a las cuatro subescalas distribuidas de la siguiente forma:

La suma de los ítems (**4+8+12+16+20**) da lugar a la subescala de **Motivación Superficial** y la suma de los ítems (**3+7+11+15+19**) permite la subescala de **Estrategia Superficial** y la suma de la **Motivación Superficial** y la **Estrategia Superficial** define el **Enfoque Superficial**. La suma de los ítems (**2+6+10+14+18**) de la **Motivación Profunda** y la suma de los ítems (**1+5+9+13+17**) da lugar a la **Estrategia Profunda**, a su vez la suma de la **Motivación Profunda** y la **Estrategia Profunda** permite el **Enfoque Profundo**. La sumatoria de los ítems correspondientes a la motivación y a la estrategia permiten alcanzar valores que pueden oscilar entre 5 y 25, de modo que cuanto más alto sea el puntaje alcanzado, más pertenecerá a esa motivación y a esa estrategia, y a su vez esa suma determinará el enfoque de aprendizaje (profundo, superficial) asumido en el proceso de estudio. (Ver Anexo).

Las puntuaciones para cada una de las subescalas y escalas se calcularon utilizando el programa estadístico SPSS, versión 15.0.

Este Cuestionario de Procesos de Estudio 2F actores (R-SPQ-2F) en versión española de la Dra Hernández Pina se aplicó a una muestra de estudiantes y egresados en la titulación de Estudios Socioculturales permitió una Fiabilidad de Alfa de Cronbach que señalamos a continuación para cada escala de los enfoques y para sus correspondientes subescalas.

En la tabla a continuación se muestra los coeficientes de fiabilidad alcanzados en nuestro estudio.

<b>Escalas y Subescalas</b>	<b>Alfa Cronbach</b>
Motivación Superficial	0.595
Estrategia Superficial	0.647
Enfoque Superficial	0.763
Motivación Profunda	0.615
Estrategia Profunda	0.604
Enfoque Profundo	0.767

Tabla 5. Fiabilidad en las escalas y subescalas de enfoques de aprendizaje en nuestro estudio.

En la tabla siguiente se recogen resultados de fiabilidad obtenidos en otros estudios tanto en Europa como en América Latina

<b>Fiabilidad en otros estudios</b>	<b>Enfoque profundo</b>	<b>Enfoque superficial</b>
Biggs(2001)	0,73	0,64
Hernández Pina et al.(1999)	0,807	0,527
Salzoza(2007)	0,82	0,73
García (2003)	0,73	0,64
Ruíz Lara et al(2008)	0,805	0,753

Tabla 6. Fiabilidad de escalas y subescalas en otros estudios.

La fiabilidad alcanzada en otros estudios es similar al nuestro.

#### **5.4.2. El Cuestionario sobre Competencias Genéricas.**

El cuestionario utilizado en este estudio fue el elaborado por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Este fue presentado en las Primeras Jornadas Universitarias (JUNTEDU) en el 2004, en Madrid y desde entonces ha sido empleado, tanto en Europa como en América Latina y el Caribe (Salzoza, 2007). Este instrumento contiene las competencias genéricas o transversales que un profesional de cualquiera titulación debe adquirir desde el proceso formativo, para enfrentar los retos y desafíos que impone el nuevo milenio y que aparecen propuestas en el Proyecto Tuning Europa.

El cuestionario está compuesto por una nota introductoria, le siguen los datos de identificación del encuestado (nombre, carrera, curso, edad, género) y seis preguntas que a continuación se comentan.

**La pregunta uno** se refiere a si la formación recibida en la universidad es la más adecuada. Dado que en la muestra de este estudio se tuvo en cuenta como

uno de los actores a los estudiantes se propuso que estos evaluaran hasta el momento de la realización del cuestionario.

Para la respuesta se daban cinco opciones distribuidas de la siguiente manera:

- 5) mucho
- 4) bastante
- 3) algo
- 2) poco
- 1) nada

**La pregunta dos** referida a la valoración que sobre las posibles salidas profesionales propicia la carrera. Las respuestas estaban sujetas a los siguientes criterios:

- 1) muy pocas posibles
- 2) pocas
- 3) algunas
- 4) bastante
- 5) muchas

La **pregunta tres** sugería que teniendo en cuenta el puesto que ocupa si desde la carrera, en el proceso formativo, había adquirido todo lo necesario para desempeñarlo. La autora propuso que para el caso de los estudiantes encuestados evaluaran hasta el momento de la realización del cuestionario.

La escala a medir era:

- 1) Mucho
- 2) Bastante

- 3) Algo
- 4) Poco
- 5) Nada

La **pregunta 4** ofrece una relación de treinta competencias en las que se debe dar respuesta a dos elementos: la **importancia**, que a criterio del encuestado tiene la competencia para el ejercicio de la profesión y el **nivel**, en que creen que la universidad ha contribuido a su desarrollo. Los casos que no están graduados, la autora pidió que evaluaran hasta el momento de realización del cuestionario, además adecuó la escala del cuestionario original de la UNED, que comprendía cuatro valores por cinco, los que se relacionan a continuación.

- 1- nada
- 2- poco
- 3 – algo
- 4- bastante
- 5- mucho

Como parte de esta pregunta se le solicitaba a los encuestados mediante renglones en blanco si deseaban incorporar otras competencias que consideraran podían adicionar al listado.

De acuerdo a la **pregunta cinco** se debía elegir y ordenar las cinco competencias que de acuerdo a su criterio fueran consideradas como las más importante en orden de prioridad en su titulación.

Prioridad	Número del Ítems (competencia)
primera	

segunda	
tercera	
cuarta	
quinta	

Para la **pregunta 6** se tuvo en cuenta la relación de 25 competencias genéricas consideradas para titulados en Humanidades contenidas en el Libro Blanco de esta titulación dado existen los puntos coincidentes con la titulación en Estudios Socioculturales, se les pidió que situaran en orden de importancia, donde uno es la más importante y la veinticinco la menos importante.

El instrumento aclara la necesidad de ordenarlas todas y no brindar a una competencia el mismo orden que a otra.

Las puntuaciones alcanzadas en cada ítem se procesaron también utilizando el SSPS, versión 15,0.

La fiabilidad de este instrumento nos proporcionó un alfa de Cronbach para la importancia de **0,856** y en cuanto al nivel el alpha alcanzada fue de **0,904**.

La validez del instrumento fue sometida a juicio de expertos quienes lo consideraron adecuado para su aplicación en este contexto.

#### **5.4.3. Registro de Certificación Académica.**

En la Secretaría General de la Universidad de Cienfuegos y en la Secretaría Docente de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas se encuentran los registros de certificación de notas, donde constan los índices académicos alcanzados por los estudiantes al finalizar cada semestre y curso académico lo que nos permitió el conocimiento del rendimiento académico de la muestra objeto de estudio.

#### **5.4.4. Otros materiales empleados.**

En el presente estudio se consultaron documentos oficiales del Ministerio de Educación Superior Cubano para la formación de profesionales y de forma particular, los relacionados con la titulación en Estudios Socioculturales como: la **Fundamentación de la carrera** (caracteriza la titulación y el profesional al que se aspira a través de los objetivos generales tanto instructivos como educativos a lograr en el titulado), el **Plan de estudio** (contiene el plan del proceso docente, los objetivos del año, las indicaciones metodológicas y de organización del proceso), y los **programas de las Disciplinas** (contienen el rol y finalidad que las mismas tienen en la formación de este profesional) que integran la misma, pues “*el análisis de materiales existentes* - a decir de Buendía, 1998 citando a Simon(1978)- *son otra forma de obtener datos*”(p.123).

Se consultó además el Libro Blanco de la Titulación en Humanidades de Europa(2005) así como los Proyecto Tuning- Europa(2003) y Tuning - América Latina(2007), que nos brindaron información acerca de las competencias reconocidas en los ámbitos universitarios tanto españoles como latinoamericano

#### **5.5. Procedimiento.**

La investigación tuvo como punto de partida la consulta de los documentos oficiales de la titulación en Estudios Socioculturales como la Fundamentación de la misma en que está comprendido el diseño curricular y el modelo de este profesional; además se analizó el plan de estudio y los programas de las quince disciplinas que integran la titulación .

Con el conocimiento de lo diseñado para la carrera y con previa consulta con las autoridades administrativas y metodológicas se dispuso crear las condiciones para la aplicación de los instrumentos (el Cuestionario de Procesos de Estudios y el de Competencias Genéricas). También se consultó las competencias genéricas

para titulados en Humanidades en Europa y las competencias genéricas para América Latina.

En ambos momentos de la investigación, el procedimiento seguido en la misma reúne las características de los trabajos tipo encuesta o survey.

El **cuestionario sobre (CPE 2F)** se aplicó durante un turno de clase y con previo permiso de los profesores, optando por la aplicación a todos los alumnos que se encontraban en el aula de los grupos seleccionados el día y hora fijado. Este cuestionario fue aplicado en primer semestre del curso 2007-2008 y en primer semestre del curso 2008-2009.

La cooperación de los profesores fue total en todo momento, no se observaron reticencias especiales a que se pudiese hacer uso de su tiempo de clase para la aplicación del cuestionario. En el caso, de los egresados, tampoco hubo objeción por parte de las instituciones donde laboran para la aplicación del mismo.

La aplicación del instrumento estuvo precedida siempre de una breve explicación de la investigación que se llevaba a cabo, insistiendo en el carácter anónimo de la información recogida y en la entera libertad que tenían para responder a las preguntas que se les planteaban. Ningún estudiante abandonó el aula.

Se les indicó además, que podían pedir cualquier tipo de información aclaratoria sobre cualquiera de las preguntas del cuestionario. Junto con la explicación se les solicitó que leyeran las instrucciones que aparecían al comienzo del cuestionario con detenimiento. El tiempo asignado fue ilimitado, con una media de respuesta de unos 20 a 25 minutos. A los egresados, se le ofreció la información personalmente o por correo electrónico y se les dio plazo una semana por enviar los mismos.

Una vez finalizada la aplicación del cuestionario se procedió a informatizar las respuestas en la hoja de datos del SPSS, versión 15.0.

Para la aplicación del **cuestionario sobre competencias genéricas** se recurrió utilizar un turno de clase en previo acuerdo con los profesores que accedieron sin ofrecer como en la vez anterior objeción alguna, ello se llevó a cabo en el segundo semestre del curso 2007-2008 y en el primero del curso 2008-2009.

En relación con los egresados se confeccionó una tabla de ubicación laboral (Ver Anexo) de los mismos tanto los de la provincia como los radicados fuera de ella, esto permitió trazar una estrategia de comunicación con ellos. Una vez establecidos los contactos y contando con su disposición, para la aplicación del referido cuestionario se acudió a visitar las instituciones donde laboran estos en la ciudad de Cienfuegos como son: la Dirección Provincial de Cultura, el Centro Provincial de la Música, el Centro Provincial de Patrimonio Cultural, la red de museos en las ciudad; Telecentro Provincial, el Gobierno Provincial, el Fondo de Bienes Culturales, el Teatro Tomás Terry, el Centro Provincial de Cultura Comunitaria, el Centro Provincial de Cine, la Dirección Provincial de Artes Escénicas y la propia Universidad de Cienfuegos. Para los titulados que laboran y viven en los municipios de la provincia cienfueguera y en otras regiones del país (Ciudad Habana, Santi Spíritus y Villa Clara) con algunos de los cuales se pudo contactar vía telefónica y correo electrónico, se utilizó la colaboración de profesores y estudiantes que residen en los mismos, además del email. En ambos casos se les ofreció una breve explicación acerca de este cuestionario, las instrucciones acerca de cómo debían contestar, se les insistió además en lo confidencial de sus respuestas y en la necesidad de que fueran lo más justo posible en sus respuestas.

El tiempo empleado para dar respuesta al mismo fue de treinta minutos aproximadamente. Para la variante de los municipios y otras regiones, se asignó

un tiempo de una semana. Es necesario destacar lo eficaz del empleo de la vía electrónica dada la inmediatez de las respuestas.

Para la información acerca del rendimiento académico, se acudió a la secretaria docente de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas, donde se pudo constatar en el registro existente el índice académico de los estudiantes de primer año, tercero y quinto de los cursos 2007-2008 y 2008-2009. Para los egresados, se visitó la Secretaría Docente General de la Universidad, donde consta esta información.

### **5.6. Análisis estadístico.**

Una vez obtenida la información se procedió a crear la base de datos y a continuación al análisis estadístico para lo que se utilizó el paquete SPS, versión 15.

# **CAPÍTULO 6**

## Capítulo 6. Análisis de Resultados

---

### 6. Introducción.

En este apartado se exponen los resultados del estudio realizado a una muestra de estudiantes y egresados de la titulación en Estudios Socioculturales de la Universidad de Cienfuegos sobre las variables enfoques de aprendizaje, competencias y rendimiento académico.

**Objetivo 1-** Análisis descriptivo de los enfoques de aprendizaje de la muestra objeto de estudio.

Para efectuar el análisis de acuerdo al objetivo planteado y según los datos obtenidos, se utilizó el análisis descriptivo de los datos, para lo cual se tuvo en cuenta la media y desviación típica, porcentaje y frecuencias obtenidos por la muestra objeto de estudio y además análisis de correlaciones, empleando el coeficiente de correlación de Pearson.

Respecto a los enfoques de aprendizaje se realizó en primer lugar la suma de los ítems de las subescalas (motivación y estrategias de un mismo enfoque) lo cual se efectuó teniendo en cuenta los ítems que corresponden a cada una y se obtuvo la puntuación total de todos los sujetos en cada enfoque. Lo que a continuación muestra el cuadro siguiente se muestra.

<b>MS</b> = 4+8+12+16+20 =	<b>MP</b> = 2+6+10+14+18 =
<b>ES</b> = 3+7+11+15+19 =	<b>EP</b> = 1+5+9+13+17 =
<b>EnS</b> = MS + ES	<b>EnP</b> = MP + EP

**MS**= Motivación Superficial

**MP**= Motivación Profunda

**ES=** Estrategia Superficial

**EP=** Estrategia Profunda

**EnS=** Enfoque Superficial

**EnP=** Enfoque Profundo.

Cuadro 11 Suma de ítems de escalas y subescalas de enfoques de aprendizaje (profundo y superficial).

En la tabla a continuación se exponen los resultados en cuanto a media y desviación típica alcanzada por la muestra total de acuerdo a los enfoques de aprendizajes y subescalas.

<b>Escalas y Subescalas de enfoques de aprendizaje</b>	<b>Media (x)</b>	<b>Desviación Típica (dt)</b>
<b>Motivación Profunda</b>	<b>20,1495</b>	<b>3,13220</b>
<b>Estrategia Profunda</b>	<b>20,0103</b>	<b>3,20781</b>
<b>Enfoque Profundo</b>	<b>40,1598</b>	<b>5,76933</b>
Motivación Superficial	9,2432	3,31867
Estrategia Superficial	8,9536	4,12284
Enfoque Superficial	18,1959	6,68249

Tabla 7. Media y Desviación Típica de los enfoques de aprendizaje a nivel de la muestra total.

Como puede observarse, el enfoque profundo obtuvo la media más alta respecto al enfoque superficial, también se comportó más alta la motivación profunda y la estrategia profunda. Los resultados alcanzados evidencian una tendencia hacia el predominio del enfoque profundo y sus correspondientes subescalas: motivación y estrategia profunda, que denota que los sujetos sienten

motivación, comprensión por los estudios y adoptan estrategias eficaces para lograrlo, por lo que su enfoque está dirigido hacia la comprensión de lo que estudia y el porqué de lo que estudia.

En el análisis y descripción de los enfoques se tuvo en cuenta a las variables **independientes** como **curso, género, edad, opción de entrada en la titulación.**

		<b>Media(x) en Enfoque Superficial</b>	<b>Desviación Típica(dt)</b>	<b>Media(x) en Enfoque Profundo</b>	<b>Desviación Típica(dt)</b>
Curso 2007- 2008	Primer año	22,79	8,445	<b>37,10</b>	6,494
	Tercer año	19,41	6,026	<b>38,10</b>	6,707
	Quinto año	15,87	4,207	<b>40,60</b>	4,437
Curso 2008- 2009	Primer año	17,33	4,505	<b>40,10</b>	5,996
	Tercer año	17,58	4,059	<b>37,63</b>	5,659
	Quinto año	21,75	5,737	<b>39,25</b>	1,500
	Egresados	16,79	7,015	<b>42,51</b>	4,521

Tabla 8. Medias en enfoque superficial y profundo de aprendizaje atendiendo a los segmentos de la muestra( curso, año académico y egresados).

La media en el enfoque profundo es notablemente más elevada que la media del enfoque superficial en los años primero, tercero y quinto de los dos cursos académicos analizados (2007-2008 y 2008-2009), también se comportó así en los egresados.

De acuerdo a los resultados podemos inferir que la media más alta encontrada en los segmentos que integran la muestra está en el enfoque profundo.

<b>Género</b>	<b>Media en Enfoque Superficial</b>	<b>Desviación Típica</b>	<b>Media en Enfoque Profundo</b>	<b>Desviación Típica</b>
<b>Masculino</b>	21,0345	9,99815	<b>41,2069</b>	5,60216
<b>Femenino</b>	17,6970	5,81464	<b>39,9758</b>	5,79524

Tabla 9. Medias en enfoque superficial y profundo atendiendo al género.

En ambos sexos predomina el enfoque profundo mostrándose un puntaje superior de 1,23 unidades en los varones.

<b>Edad</b>	<b>Media en Enfoque Superficial</b>	<b>Desviación Típica(dt)</b>	<b>Media en Enfoque Profundo</b>	<b>Desviación Típica(dt)</b>
<b>1-18 o menos</b>	20,3488	7,46383	<b>38,5349</b>	<b>6,77302</b>
<b>2- 19 a 20</b>	19,3333	6,65989	<b>37,3636</b>	<b>6,19384</b>
<b>3- 21a 22</b>	17,1143	4,01300	<b>39,4571</b>	<b>4,67372</b>
<b>4- 23 y más</b>	17,0843	6,91976	<b>42,4096</b>	<b>4,57735</b>

Tabla 10. Medias en enfoque superficial y profundo atendiendo a la edad.

Como puede observarse la media en el enfoque profundo es superior a la media en el enfoque superficial en todos los grupos de edades observándose que los puntajes más altos se manifiestan en los mayores de 20 años.

<b>Opción</b>	<b>Enfoque Superficial Media</b>	<b>Desviación Típica</b>	<b>Enfoque Profundo Media</b>	<b>Desviación Típica</b>
<b>Primera</b>	18,1038	7,36391	<b>41,0094</b>	<b>5,56433</b>
<b>Segunda</b>	18,5714	5,78957	<b>39,0952</b>	<b>6,01547</b>
<b>Tercera</b>	17,3333	4,72428	<b>40,0000</b>	<b>6,10061</b>
<b>Cuarta</b>	21,2500	8,15893	<b>36,0000</b>	<b>6,20850</b>
<b>Quinta</b>	16,0000	3,65148	<b>41,0000</b>	<b>2,78887</b>

Tabla 11. Media en enfoque superficial y profundo atendiendo a la opción.

De acuerdo con la opción la media más alta la alcanzó el enfoque profundo en las opciones de primera a quinta de entrada a la titulación respecto a la media del enfoque superficial. El enfoque profundo es el predominante.

No se evidencia regularidad alguna de los puntajes en enfoques respecto a la opción en los estudiantes piden la carrera.

Como parte del análisis descriptivo de los enfoques y para conocer el **tipo de enfoque** de aprendizaje que adoptan los participantes en el estudio consideramos los criterios establecidos por Biggs, 1987 (citado por Barca y Santorum, 1997) a partir de los cuales se pueden alcanzar dos tipos de enfoques, uno profundo (exclusivo o predominante) y otro superficial (exclusivo o predominante).

A partir de los puntajes en las subescalas de motivación y de estrategia se estableció el tipo de motivación y el tipo de estrategia predominante en la muestra objeto de estudio mediante el criterio de asignar como tipo de motivación el correspondiente a la subescala de mayor puntaje y de igual forma para el tipo de

estrategia. En el caso del enfoque, si tenemos en cuenta que este se define por el perfil de la escala o enfoque que obtiene la puntuación más alta (superficial y profunda), cada participante fue etiquetado con el enfoque donde alcanzó el puntaje más alto. Para aquellos casos, que la puntuación era similar en los enfoques se le dio la categoría de enfoque equilibrado (Kember & Gow, 1990; Tang, 1993; Ruiz et al 2008), o no catalogado (García, 2003; Salzoza, 2007).

<b>Tipos de enfoques de aprendizaje y subescalas</b>	<b>Frecuencia (f)</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
<b>Motivación Profunda</b>	<b>186</b>	<b>95,9</b>
<b>Estrategia Profunda</b>	<b>182</b>	<b>93,8</b>
<b>Enfoque Profundo</b>	<b>179</b>	<b>92,3</b>
Motivación Superficial	8	4,1
Estrategia Superficial	12	6,2
Enfoque Superficial	5	2,6
Equilibrado	10	5,2

Tabla 12. Porcentajes y Frecuencias observadas en enfoques de aprendizaje y las subescalas atendiendo a la muestra global.

En correspondencia con los estadísticos descriptivos de cada una de las escalas y subescalas, de la muestra total (194 sujetos) el **tipo de motivación, de estrategia y de enfoque predominante** es el **profundo**. La motivación profunda registró 95,9% y la motivación superficial sólo 4,1%. La estrategia profunda alcanzó un 93,8% y la estrategia superficial 6,2%. El enfoque profundo manifestó un 92,3% y el enfoque superficial un 2,6 % y un 5,2% reveló posiciones equilibradas ante el proceso de estudio, caracterizadas como refiere Kember (1996) por la doble intención de comprender y memorizar los materiales de estudio.

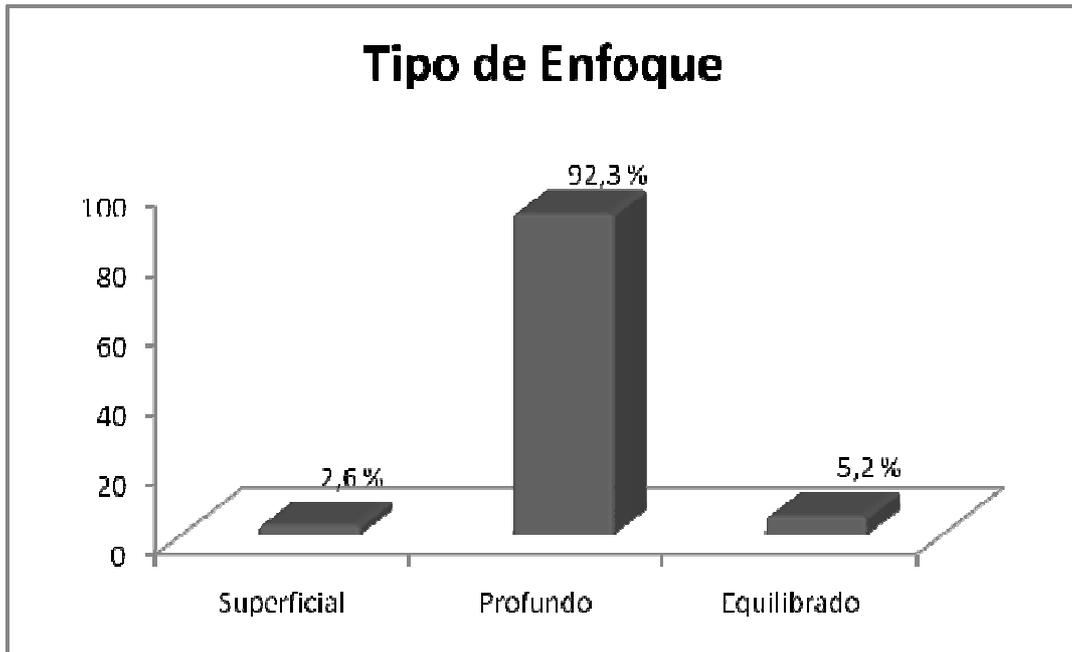


Grafico 2. Porcentaje según los Tipos de enfoques de aprendizaje atendiendo a la muestra total.

Tipos de enfoques y subescalas por curso, año académico y egresados	Curso 2007-2008			Curso 2008-2009			Egresados							
	1er año		3er año		5to año		F %							
	F	%	F	%	F	%								
Enfoque Superficial	3	10,3	1	4,8	-	-	-	-	1	1,3				
Enfoque Profundo	20	69,0	20	95,2	15	100	28	93,3	18	97,4	4	100	74	97,4
Enfoque Equilibrado	6	20,7	-	-	-	-	2	6,7	1	5,3	-	-	1	1,3

Tabla 13. Porcentajes y Frecuencias observadas en los tipos de enfoques atendiendo a los segmentos de la muestra.

Los resultados de la tabla anterior atendiendo a los segmentos de la muestra (cursos 2007-2008 y 2008-2009 y sus respectivos años primero, tercero y quinto así como egresados) manifestó que en todos los casos el mayor porcentaje en el enfoque profundo, lo fue así también en la motivación y estrategia profunda respecto a la motivación, estrategia y enfoque superficial y al enfoque equilibrado. Estos últimos van disminuyendo en la medida que los estudiantes transitan por el currículo universitario.

Tipos de enfoques de aprendizaje	Género				Total	
	M		F			
	F	%	F	%	F	%
Superficial	1	3,4	4	2,4	5	2,6
<b>Profundo</b>	25	86,2	15,4	93,3	179	92,3
Equilibrado	3	10,3	7	4,2	10	5,2
<b>Total</b>	29	14,9	165	85,1	194	100

Tabla 14. Porcentaje y Frecuencias observadas en los tipos de enfoques de aprendizaje atendiendo al género.

Como puede apreciarse en los resultados anteriores los porcentos más altos en cuanto a los tipos de enfoques de aprendizaje de acuerdo al género correspondieron al enfoque profundo en ambos sexos. Sin embargo, el enfoque superficial y equilibrado, manifestaron más incidencia en los varones que en las hembras.

En general no se evidencia asociación alguna entre el enfoque y el género.

El gráfico a continuación representa los tipos de enfoques de aprendizaje de acuerdo al género.

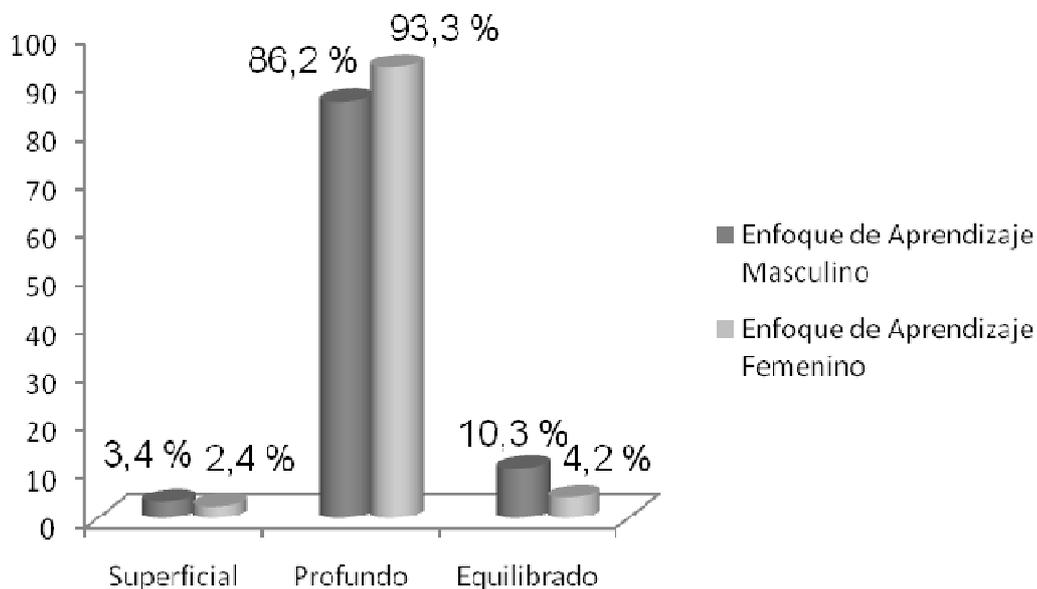


Gráfico 3. Tipos de enfoques de aprendizaje atendiendo al género.

Tipo de enfoques de aprendizaje	Edad								Total	
	18 o menos		19 a 20		20 a 21		23 y más			
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
<b>Superficial</b>	3	7,0	1	3,0	-	-	1	1,2	5	2,6
<b>Profundo</b>	35	81,4	28	90,5	35	100	81	97,6	179	92,3
<b>Equilibrado</b>	5	11,6	4	12,1	0	-	1	1,2	10	5,2
<b>Total</b>	43	22,2	33	17,0	35	18,0	10	5,2	194	100

Tabla 15. Porcentajes y Frecuencias observadas en los tipos de enfoques de aprendizaje atendiendo a la edad.

Respecto a la **edad**, el enfoque profundo alcanzó las frecuencias y porcentajes más altos en los distintos grupos de edades. En general, se aprecia que a medida

que aumenta la edad de los estudiantes se incrementa el porcentaje de estos que adoptan un enfoque profundo al tiempo que disminuye la existencia de estudiantes con enfoque equilibrado y superficial.

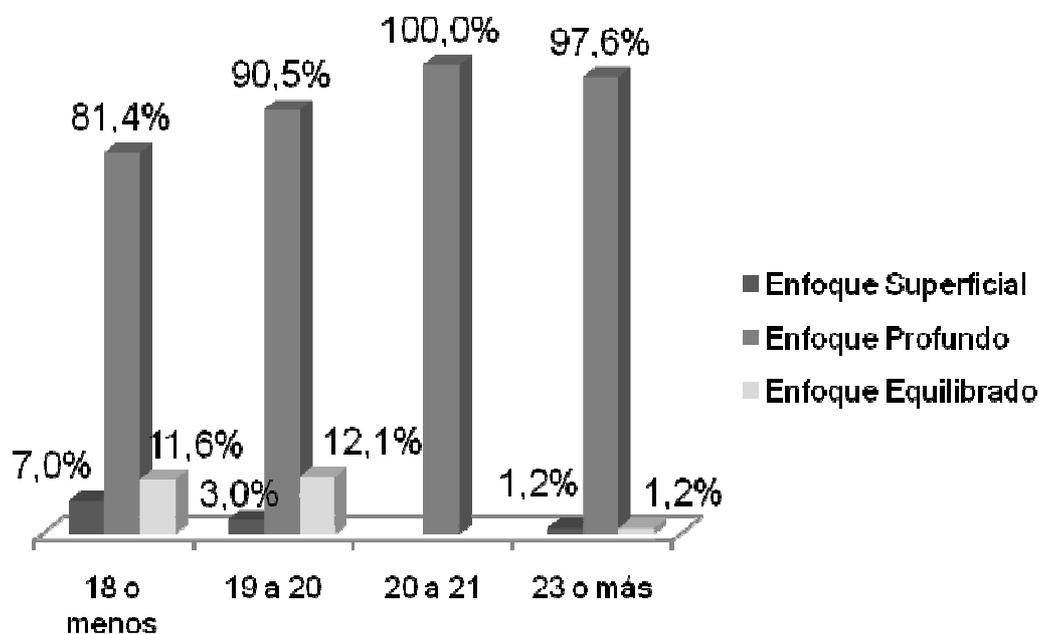


Gráfico 4. Tipo de enfoques de aprendizaje atendiendo a la edad.

Tipo de enfoques de aprendizaje	Opción										Total	
	1ra		2da		3ra		4ta		5ta			
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Superficial	2	1,9	1	2,4	1	4,2	1	8,3	-	-	5	2,6
<b>Profundo</b>	<b>99</b>	<b>93,4</b>	<b>38</b>	<b>90,5</b>	<b>23</b>	<b>95,8</b>	<b>9</b>	<b>75</b>	<b>10</b>	<b>100</b>	<b>179</b>	<b>92,3</b>
Equilibrado	5	4,7	3	7,1	-	-	2	16,7	-	-	10	5,2
Total	106	54,6	42	21,6	24	12,4	12	6,2	10	5,2	194	100

Tabla 16. Porcentajes y Frecuencias en los tipos de enfoques atendiendo a la opción.

Respecto a las frecuencias y porcentajes que ofrece la tabla anterior, es evidente que en todas las opciones los porcentajes más altos se registran en el enfoque profundo.

Los porcentajes en cuanto a la opción de los enfoques superficial y equilibrado resultaron bajos y denotan que en la medida que la opción avanza disminuye la frecuencia y el porcentaje de estos. No se aprecia relación alguna entre la opción y los tipos de enfoque.

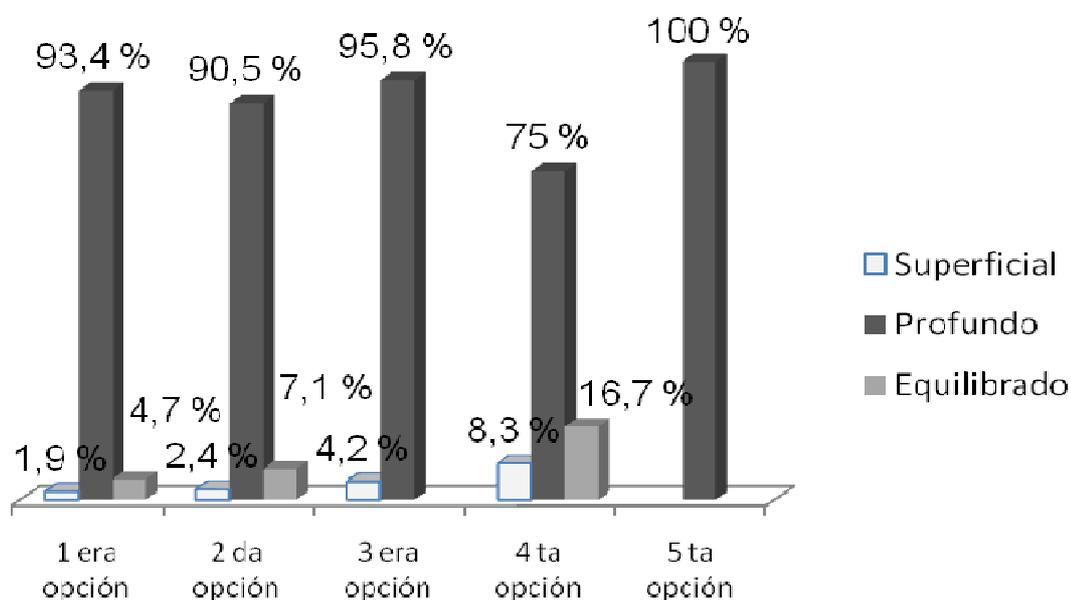


Gráfico 5. Tipo de enfoque de acuerdo a la opción.

### Conclusión.

De acuerdo al análisis descriptivo en cuanto a media, desviación típica, frecuencia y porcentaje los resultados revelaron los valores más altos en el enfoque profundo y en las subescalas de motivación y estrategia profunda, lo que denota que los estudiantes manifiestan interés por las tareas de estudio, comprensión hacia los materiales al tener trazadas metas que le lleven a buen resultado en su preparación profesional.

El predominio del enfoque profundo y de sus correspondientes subescalas alcanzó también en los resultados de las variables: curso, género, edad, opción.

**Objetivo 2.** Analizar la congruencia entre motivación y estrategia en los enfoques de aprendizaje en la muestra objeto de estudio.

Para dar cumplimiento al objetivo se empleó el coeficiente de correlación de Pearson para calcular los coeficientes de correlación entre las dos subescalas correspondientes a los motivos y estrategias tanto a nivel de la muestra total como a cada uno de los estratos de que cuenta la misma: curso año- académico, género, edad y opción, además utilizamos tablas de contingencia donde se cruzan las variables: tipo de motivación y tipo de estrategia.

La revisión de resultados obtenidos en otros estudios como el efectuado en Australia por Biggs (1987) que demostró la mayor correlación entre cualquier motivo y su estrategia resultó ser más alta entre los motivos y estrategias dentro de un mismo enfoque que entre enfoques distintos, en caso fue en el enfoque profundo. En el escenario español, resultó significativo el trabajo de la Doctora Fuensanta Hernández Pina y otros investigadores, en el contexto universitario de la región de Murcia cuyos resultados quedaron plasmados en el trabajo “Consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios” (2002) donde quedó expresada una evidente coherencia entre los motivos y estrategias pertenecientes a un mismo enfoque de aprendizaje, siendo mayor la consistencia en la escala de enfoque profundo. En el ámbito chileno, y particularmente, en el estudio llevado a cabo por Salzoza (2007) en la Universidad de Playa Ancha la escala más congruente resultó la escala profunda (motivación-estrategia profunda).

A continuación se muestra una tabla con resultados alcanzados en otros estudios

<b>Resultados de Otros Estudios</b>	<b>Motivo-Estrategia Superficial</b>	<b>Motivo-Estrategia Profunda</b>
<b>O'Neil &amp; Child (1984)</b>	.49	.50
<b>Biggs(1987)</b>	.43	.62
<b>Watkins(1988)</b>	.48	.59
<b>Beckwith(1991)</b>	.42	.59
<b>Hernández Pina y otros(2002)</b>	.33	.58
<b>Salzoza Herrera(2007)</b>	.54	.59

Cuadro-resumen 12. Congruencia entre motivos y estrategias dentro de un mismo enfoque alcanzada en otros estudios. Fuente: Hernández Pina et al.(2002).

Como podemos apreciar en estos estudios efectuados en Europa y América Latina, revelan que la escala más congruente resultó ser la del enfoque profundo y además confirman la tesis de Biggs (1987) en su modelo de aprendizaje, de que un estudiante tiende a utilizar las estrategias de aprendizaje más congruentes con sus motivos de aprendizaje.

<b>Relaciones</b>	<b>Coefficiente de Pearson</b>	<b>Significación estadística</b>
Motivación Profunda Estrategia Profunda	0.656	0.000
Motivación Superficial- Estrategia Superficial	0.608	0.000

Tabla 17. Congruencia entre motivo-estrategia en la muestra total de nuestro estudio

La correlación de Pearson entre las subescalas estrategia profunda y motivación profunda mostró un coeficiente de **0,656** estadísticamente significativo (sign. Estadística: 0,000), que indica una relación media y positiva entre estas subescalas, donde sujetos con puntajes altos en estrategia profunda está generalmente asociados a puntajes altos en motivación profunda. La correlación de Pearson en cuanto a la motivación y estrategia superficial manifestó un coeficiente de **0.608**. En el estudio resultaron negativas las correlaciones entre motivos y estrategias de diferentes enfoques.

Los resultados alcanzados nos permiten corroborar los presupuestos obtenidos en otros estudios de autores como: Biggs, Watkins & Hattie(1992), Hernández Pina et al(2002), Salzoza(2007), Ruíz et al(2008), entre otros; que refieren que los estudiantes tienden a utilizar las estrategias de aprendizaje más congruentes con sus motivos de aprendizaje y particularmente para aquellos que emplean un enfoque profundo.

En el análisis de la congruencia entre las subescalas que forman los enfoques de aprendizaje se tuvo en cuenta a las variables independientes: curso académico, a partir de los años primero, tercero y quinto y los egresados, género, edad, y opción.

<b>Muestra</b>	<b>Motivación –Estrategia Superficial</b>	<b>Motivación- Estrategia Profunda</b>
<b>Curso 2007–2008</b>		
<b>Primer año</b>	0,617	<b>0,557</b>
<b>Tercer año</b>	0,644	<b>0,755</b>
<b>Quinto año</b>	0,300	<b>0,666</b>
<b>Curso 2008-2009</b>		
<b>Primer año</b>	0,433	<b>0,633</b>
<b>Tercer año</b>	0,276	<b>0,601</b>
<b>Quinto año</b>	0,946	<b>0,000</b>

<b>Egresados</b>	0,673	<b>0,619</b>
<b>Género</b>		
<b>1- Masculino</b>	0,628	<b>0,731</b>
<b>2- Femenino</b>	0,621	<b>0,642</b>
<b>Edad</b>		
<b>1</b>	0,638	<b>0,598</b>
<b>2</b>	0,578	<b>0,768</b>
<b>3</b>	0,367	<b>0,479</b>
<b>4</b>	0,637	<b>0,635</b>
<b>Opción</b>		
<b>1</b>	0,649	<b>0,698</b>
<b>2</b>	0,499	<b>0,639</b>
<b>3</b>	0,666	<b>0,638</b>
<b>4</b>	0,611	<b>0,733</b>
<b>5</b>	0,482	<b>0,083</b>

Tabla 18. Congruencia motivos-estrategias de acuerdo a las variables independientes (curso-año académico, egresados, género, edad, opción) en nuestro estudio.

La tabla anterior sintetiza los resultados de las variables (cursos, año académico, egresados, género, edad, opción), a partir del empleo del coeficiente de correlación de Pearson, se puede afirmar que las correlaciones significativas corresponden en sentido general a la subescala del enfoque profundo( motivación profunda-estrategia profunda), aunque en determinados casos se manifestó más alta la correlación entre motivación superficial-estrategia superficial, por ejemplo en el caso de **primer año del curso 2007-2008** que fue de **0,617** en la escala del enfoque superficial respecto a **0,557** en la **subescala profunda**. En los **egresados** la **subescala superficial** manifestó una correlación de **0,673** en relación con la **subescala profunda** que alcanzó **0,619**, en el **cuarto grupo de**

edad (23 años y más) la **motivación superficial y la estrategia superficial** resultó relativamente **más alta** que la **profunda** al mostrar una correlación de **0,637** en el primer caso y en el segundo fue de **0,635**. En las **opciones tercera y quinta** de entrada a la titulación las correlaciones en la **subescala superficial** resultaron más altas que la profunda, al mostrar una correlación de **0,666** respecto a **0,638** en la subescala profunda y en la quinta la **motivación superficial-estrategia superficial** alcanzó una correlación de **0,482** respecto a la subescala profunda que fue de **0,083**.

Otra forma de correlación empleada en el cumplimiento del objetivo, en el análisis descriptivo de la relación, fue la **tabla de contingencia**.

Tipo de Motivación	Tipo de estrategia		Total
	Estrategia superficial	Estrategia profunda	
Motivación Superficial	5	3	8
Motivación Profunda	7	179	186
Total	12	182	194

Tabla 19. de Contingencia entre tipo de motivación y tipo de estrategia atendiendo a la muestra total.

En esta tabla se aprecia que 184 sujetos muestran coincidencia entre el tipo de motivación y la estrategia asumida, es decir casi la totalidad de los sujetos que muestran motivación profunda (186) asumen una estrategia profunda (179) , mientras que los que asumen una motivación superficial (8) manifiestan mayoritariamente una motivación superficial (5) asumen una estrategia superficial, lo cual evidencia como se manifiesta esta relación a nivel muestral

La **tabla de contingencia** se utilizó también para el análisis de las variables independientes, en cuanto al tipo de motivación y el tipo de estrategia.

<b>Cursos- años, Egresados</b>	<b>Estrategia Superficial</b>	<b>Estrategia Profunda</b>	<b>Total</b>
<b>Curso 2007-2008 / 2008-2009</b>			
<b>Tipo de Motivación</b>			
<b>Primer año</b>			
Motivación Superficial	3	1	4
Motivación Profunda	6	66	72
Total	9	67	76
<b>Tercer año</b>			
Motivación Superficial	1	2	3
Motivación Profunda	1	55	56
Total	2	57	59
<b>Quinto año</b>			
Motivación Superficial	-	-	
Motivación Profunda	-	19	
Total		19	19
<b>Egresados</b> Tipo de Motivación			
Motivación Superficial	1	0	1
Motivación Profunda	1	74	75
Total	2	74	76

Tabla 20. de Contingencia entre tipo de motivación y tipo de estrategia a partir de los segmentos de la muestra (curso-año académico, egresados).

Como parte del análisis descriptivo la utilización de la tabla de contingencia de acuerdo a los años académicos permitió apreciar que 69 sujetos de primer año de los cursos **2007- 2008** y **2008-2009** muestran coincidencia entre el tipo de motivación y de estrategia asumida de los cuales 66 la hacen evidente en las subescala profunda, mientras que los que asumen una motivación superficial(4), de ellos (3)adoptan estrategia superficial. Respecto al tercer año de los referidos

En los cursos 56 sujetos manifiestan coincidencia entre el tipo de motivación y el tipo de estrategia, de los 56 que asumen motivación profunda, 55 adoptan estrategia profunda, sin embargo en la subescala superficial de los tres que adoptan motivación superficial sólo uno asume estrategia superficial. En quinto año de los cursos citados los 19 estudiantes hacen evidente la coincidencia entre la motivación profunda y la estrategia profunda.

En cuanto a los egresados, 75 manifiestan coincidencia entre el tipo de motivación y el tipo de estrategia, es decir que de los 75 que asumen motivación profunda, 74 adoptan estrategia profunda.

Lo anterior permite apreciar la coincidencia entre el tipo de motivación y el tipo de estrategia, donde la mayor coincidencia resultó en la subescala profunda.

<b>Género</b>		<b>Estrategia Superficial</b>	<b>Estrategia Profunda</b>	<b>Total</b>
<b>Tipo de Motivación</b>				
<b>Masculino</b>	Motivación Superficial	1	0	1
	Motivación Profunda	2	26	28
	Total	3	26	29
<b>Tipo de Motivación</b>				
<b>Femenino</b>	Motivación Superficial	4	3	7
	Motivación Profunda	5	153	158
	Total	9	156	165

Tabla 21. de contingencia entre tipo de motivación - tipo de estrategia atendiendo al género.

Atendiendo al género y de acuerdo a la tabla de contingencia. 27 varones resultaron coincidentes en el tipo de motivación y el tipo de estrategia, es decir de 28 que asumen motivación profunda, 26 adoptan estrategia profunda. Respecto a las jóvenes, 157 mostraron ser coincidentes en cuanto al tipo de motivación y al

tipo de estrategia, de ellas, 158 que revelaron motivación profunda coincidieron con 153 que adoptaron estrategia profunda y de 7 que asumieron motivación superficial 4 adoptaron estrategia superficial.

En cuanto al género la subescala profunda fue la que manifestó mayor coincidencia.

<b>Edad</b>	<b>Estrategia Superficial</b>	<b>Estrategia Profunda</b>	<b>Total</b>
<b>Tipo de Motivación</b>			
<b>1-De 18 o menos</b>			
Motivación Superficial	2	1	3
Motivación Profunda	4	36	40
Total	6	37	43
<b>2-De 19 a 20</b>			
Motivación Superficial	2	1	3
Motivación Profunda	2	28	30
Total	4	29	33
<b>3-De 21 a 22</b>			
Motivación Superficial			
Motivación Profunda	-	1	1
Total		34	34
<b>4-De 23 y más</b>			
Motivación Superficial	1	-	1
Motivación Profunda	1	81	82
Total	2	81	83

Tabla 22. de Contingencia tipo de motivación- de estrategia atendiendo a la edad.

Atendiendo a los grupos de edades. En el grupo de (18 o menos), 38 sujetos mostraron ser coincidentes en el tipo de motivación y el tipo de estrategia, de los

cuales 40 que manifestaron motivación profunda coincidieron con 36 que adoptaron estrategia profunda. De acuerdo a los resultados en el grupo de (19 y 20), de 38 que coincidieron en el tipo de motivación y tipo de estrategia, de ellos 30 que asumieron motivación profunda coincidieron con 28 que adoptaron estrategia profunda. En el grupo de (21 y 22) se observa un predominio de coincidencia entre la motivación profunda y la estrategia profunda en este grupo de jóvenes. En cuanto al grupo de (23 y más) 82 resultaron coincidentes.

Los resultados alcanzados en la tabla de contingencia de acuerdo a relación motivación-estrategia en los cuatro **grupos** de **edades** se aprecia la asociación existente entre motivación profunda y estrategia profunda.

<b>Opción</b>	<b>Estrategia Superficial</b>	<b>Estrategia Profunda</b>	<b>Total</b>
<b>Tipo de Motivación</b>			
<b>Primera</b>			
Motivación Superficial	3	1	4
Motivación Profunda	4	98	102
Total	7	99	106
<b>Segunda</b>			
Motivación Superficial	1	1	3
Motivación Profunda	1	39	40
Total	2	40	42
<b>Tercera</b>			
Motivación Superficial	-	-	-
Motivación Profunda	1	23	24
Total		23	24
<b>Cuarta</b>			
Motivación Superficial	1	1	2
Motivación Profunda	1	9	10
Total	2	10	12

<b>Quinta</b>				
	Motivación Superficial	-	-	-
	Motivación Profunda	-	10	10
	Total	-	10	10

Tabla 23 de contingencia entre tipo de motivación y tipo de estrategia de atendiendo a la opción.

De acuerdo a la tabla de contingencia y atendiendo a la opción de entrada a la titulación se observa coincidencia entre el tipo de motivación y el tipo de estrategia con predominio en las cinco opciones de la subescala profunda.

### **Conclusión.**

Los resultados alcanzados manifiestan una evidente correspondencia entre los motivos y estrategias pertenecientes a un mismo enfoque de aprendizaje. Asimismo revelan mayor consistencia en las subescalas correspondientes al enfoque profundo. Estos resultados también quedaron confirmados en los en las variables independientes: curso, género, edad y opción.

**Objetivos 3.** Identificar las competencias profesionales genéricas de estudiantes y egresados que integran la muestra de estudio.

Para dar cumplimiento al objetivo propuesto se procedió al análisis del cuestionario de competencias genéricas de la UNED, que contiene 30 competencias genéricas o transversales reconocidas para profesionales de cualquier titulación en el contexto europeo.

Este cuestionario consta de seis preguntas que fueron descritas en el apartado de Metodología y el mismo se adecuó al contexto de este estudio.

A continuación se procede al análisis de las preguntas que conforman el cuestionario de competencias.

Pregunta 1 ¿Cree que la formación profesional que recibió en la universidad fue la más adecuada (en caso de no estar graduado evalúe hasta el momento).

- 1) Mucho
- 2) Bastante
- 3) Algo
- 4) Poco
- 5) Nada

<b>Pregunta#1</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>Mucho</b>	41	<b>21,6</b>
<b>Bastante</b>	102	<b>53,7</b>
<b>Algo</b>	46	<b>24,2</b>
<b>Poco</b>	-	-
<b>Nada</b>	1	5
<b>Total</b>	190	100

Tabla 24. Porcentajes y frecuencias alcanzados en la pregunta1

### Análisis e interpretación.

De acuerdo a los resultados que ofrece la **pregunta uno** el **53,7%** manifestó que **bastante**, un **24,2%** plantean que **algo** y un **21,6%** que **mucho**. Estos resultados en cuanto a las opciones bastante(59,45%) y algo(24,32%) se asemejan a los obtenidos por Salzoza(2007).

### Conclusión.

En la tabla de frecuencia se observa que en las categorías de mucho y bastante referente a la preparación recibida en la carrera, están incluidos el 75,1% de los encuestados que indica una valoración positiva, sin embargo un 24,2% denotan insatisfacción.

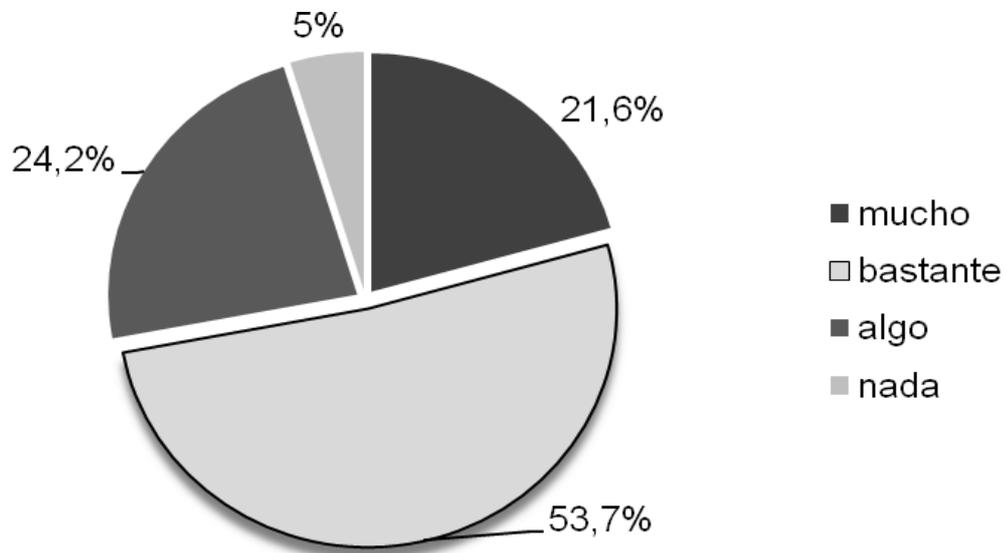


Gráfico 6. Porcentajes apreciados en la pregunta 1.

**Pregunta 2.** ¿Cómo valoras las posibles salidas profesionales de su carrera?

- a) Muy pocas
- b) Pocas
- c) Algunas
- d) Bastantes
- e) Muchas

Pregunta #2	Frecuencia	Porcentaje
<b>Muy pocas</b>	9	4,7
<b>Pocas</b>	22	11,6
<b>Algunas</b>	100	<b>52,6</b>
<b>Bastantes</b>	43	<b>22,6</b>
<b>Muchas</b>	16	8,4
<b>Total</b>	190	100

Tabla 25: Porcentajes y Frecuencias alcanzados en la pregunta 2

#### **Análisis e interpretación.**

En cuanto a la **pregunta dos** acerca de la valoración de las salidas profesionales de la titulación un **52,6%** refirió que son **algunas**, el **22,6%** dijo que son **bastantes**, un **11,6%** planteó que son **pocas**, un **8,4%** declaró que son **muchas** y que son **muy pocas** lo manifestó un **4,7%**. Los porcentos más altos corresponden a **algunas** y **bastantes**. Estos resultados en estas categorías se aproximan a los de Salzoza (2007)., aunque en su caso el mayor por ciento recayó en la categoría de **bastante** con **59,45%**, y el **21,08%**, dijo que son algunas las salidas profesionales que dicen visualizar desde la carrera.

### Conclusión.

Es manifiesto que un 16,3% de los encuestados encuentran insatisfacción con las salidas profesionales de la titulación, y un 52,6% considera la categoría de algunas, mientras que el resto muestra satisfacción en este aspecto.

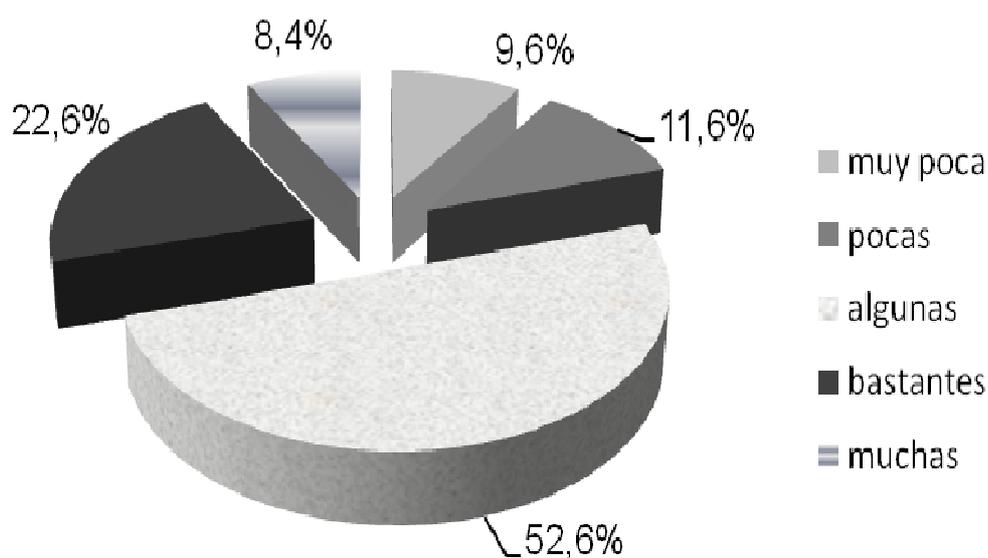


Gráfico 7. Porcentajes apreciados en la pregunta 2.

**Pregunta 3.** Teniendo en cuenta el puesto que ocupa, ¿Desde la carrera, en el proceso formativo adquirió todo lo necesario para desempeñarlo? (en caso de no estar graduado evalúe hasta el momento).

- 1) Mucho
- 2) Bastante
- 3) Algo
- 4) Poco
- 5) Nada

Pregunta 3	Frecuencia	Porcentaje
<b>Mucho</b>	10	5,3
<b>Bastante</b>	84	<b>44,2</b>
<b>Algo</b>	82	<b>43,2</b>
<b>Poco</b>	13	6,8
<b>Nada</b>	1	0,5
<b>Total</b>	190	100

Tabla 26: Porcentajes y Frecuencias alcanzados pregunta 3.

### **Análisis e interpretación.**

En relación a la pregunta **tres** los resultados alcanzados muestran que el **44,2%** evaluó de **bastante** el conocimiento adquirido en la carrera para desempeñarse en la vida laboral, el **43,2%** manifestó que **algo**.

### **Conclusión.**

El 49,5% señaló las categorías de mucho y bastante, lo que representa una opinión favorable al respecto, sin embargo un 43% respondió que algo, lo cual evidencia insatisfacción.

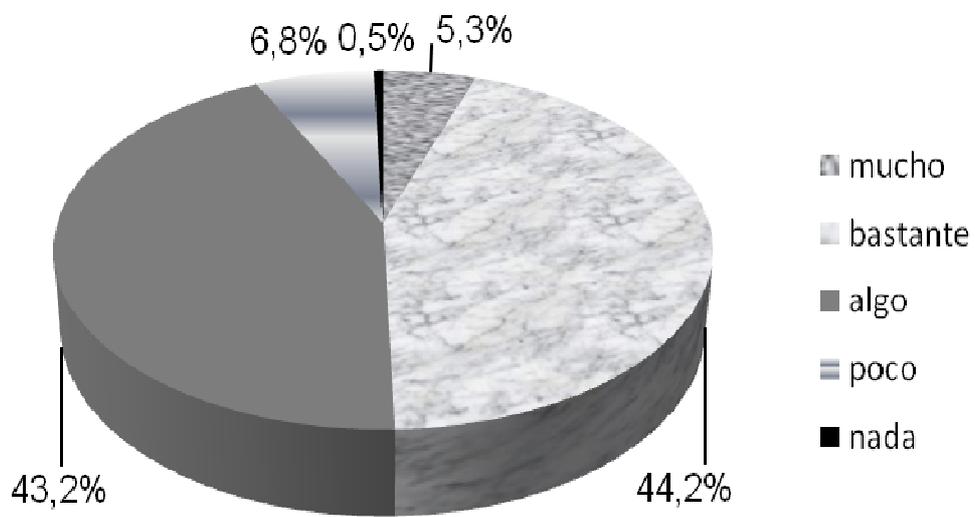


Gráfico 8. Porcentajes alcanzados pregunta tres

**Objetivo 4.** Identificar las competencias genéricas de la muestra objeto de estudio.

La pregunta 4 permitía identificar las competencias que son reconocidas desde el currículo. Ellos podían evaluarlas en cuanto a la importancia y el nivel alcanzado por las mismas de acuerdo a los criterios de los encuestados que a través de una escala Likert otorgaba valores (1 al 5).

**Pregunta 4.** Para cada una de las competencias que se presentan a continuación, indique por favor:

- La importancia que, en su opinión, tiene la competencia para el ejercicio de su profesión.
- El nivel en que cree que la competencia se ha desarrollado durante sus estudios en la universidad (en caso de no estar graduado evalúe hasta el momento).
- Puedes utilizar los espacios en blanco para incluir alguna otra competencia que considere importante y que no aparece en el listado.

Utilice por favor la siguiente escala:				
1- Nada	2- Poco	3-Algo	4- Bastante	5- Mucho

Competencia	Importancia	Nivel
1- Capacidad de análisis y síntesis	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2-Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
3- Planificación y gestión del tiempo	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4- Conocimiento generales básicos sobre el área de estudio.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
5- Conocimientos básicos de la	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

profesión.		
6-Comunicación oral y escrita en la lengua propia	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
7- Conocimiento de una segunda lengua	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
8-Habilidades básicas de manejo del computador.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
9- Habilidades de investigación.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
10- Capacidad de aprender.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
11- Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información provenientes de fuentes diversas)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
12- Capacidad crítica y autocrítica	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
13- Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
14- Capacidad para generar nuevas ideas( creatividad)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
15- Resolución de problemas	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
16- Toma de decisiones	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
17- Trabajo en equipo	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
18- Habilidades interpersonales.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
19- Liderazgo	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
20- Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinario	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
21-Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
22-Apreciación de la diversidad y multiculturalidad.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
23-Habilidad para trabajar en diferentes contextos.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

24-Conocimientos de culturas y costumbres de otros países	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
25-Habilidad para trabajar de forma autónoma.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
26- Diseño y gestión de proyectos.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
27- Iniciativa y espíritu emprendedor	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
28- Compromiso ético	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
29- Preocupación por la calidad	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
30- Motivación de logro	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

En la tabla a continuación se muestran los resultados alcanzados en la pregunta cuatro atendiendo a la muestra total

Competencias	Importancia		Nivel	
	N	Media	N	Media
1-Capacidad de análisis y síntesis	190	4,57	190	3,91
2-Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.	190	4,91	190	3,79
3-Planificación y gestión del tiempo	190	4,42	190	<b>3,44</b>
4-Conocimiento generales básicos sobre el área de estudio.	190	4,58	190	3,83
5-Conocimientos básicos de la profesión.	190	4,68	190	4,05
6-Comunicación oral y	190	4,78	190	4,29

escrita en la lengua propia.				
7-Conocimiento de una segunda lengua	190	4,44	190	<b>2,93</b>
8-Habilidades básicas de manejo del computador.	190	4,67	190	4,07
9-Habilidades de investigación.	190	4,81	190	4,36
10-Capacidad de aprender.	190	4,75	190	4,12
11-Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información provenientes de fuentes diversas)	190	4,69	190	3,86
12-Capacidad crítica y autocrítica	190	4,48	190	3,75
13-Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones.	190	4,51	190	3,56
14-Capacidad para generar nuevas ideas( creatividad)	190	4,74	190	4,16
15-Resolución de problemas	190	4,54	190	3,54
16-Toma de decisiones	190	4,57	190	3,69
17-Trabajo en equipo	190	4,66	190	3,91
18-Habilidades interpersonales.	190	4,52	190	3,89
19-Liderazgo	190	4,08	190	<b>3,16</b>
20-Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinario	190	4,52	190	3,54
21-Capacidad para comunicarse con personas	190	4,57	190	3,63

no expertas en la materia.				
22-Apreciación de la diversidad y multiculturalidad.	190	4,54	190	3,67
23-Habilidad para trabajar en diferentes contextos.	190	4,49	190	<b>3,47</b>
24-Conocimientos de culturas y costumbres de otros países	190	4,56	190	<b>3,46</b>
25-Habilidad para trabajar de forma autónoma.	190	4,50	190	3,64
26- Diseño y gestión de proyectos.	190	4,60	190	3,83
27-Iniciativa y espíritu emprendedor	190	4,58	190	3,81
28- Compromiso ético	190	4,77	190	4,28
29-Preocupación por la calidad	190	4,85	190	4,11
30-Motivación de logro	190	4,72	190	3,99

Tabla 27. Media en importancia y nivel de las competencias atendiendo a la muestra total.

Como se observa en los resultados de la tabla anterior las 30 competencias genéricas son evaluadas de **importantes** por estudiantes y egresados para su formación profesional con valores por encima de cuatro y evaluaron con las **puntuaciones más altas** en cuanto a la media a competencias como **#2** (capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica-**4,91**), **#29** (preocupación por la calidad-**4,85**), **#9** (habilidades de investigación-**4,81**), En cuanto, al **nivel** en que la titulación las ha desarrollado, evaluaron a competencias como: **#3** (planificación y gestión del tiempo-**3,44**), **#7** (conocimiento de una segunda lengua-**2,93**), **#19** (liderazgo-**3,16**), **#24** ( conocimientos de culturas y costumbres de otros países-

3,46), #23( habilidad para trabajar en diferentes contextos-3,47) con valores por debajo de 3,5 y al resto con valores(entre 3,5 y 4, 30) en categorías entre **algo** y **bastante**. Resultaron las **mejores evaluadas** en cuanto al **nivel # 9** (habilidades de investigación-4,36), **# 6**( comunicación oral y escrita en lengua propia-4,29)**# 28**( compromiso ético-4,28), **#16**(capacidad para generar nuevas ideas-4,16)

En la **pregunta 4** se les daba la posibilidad de incluir otras competencias que los encuestados consideraran importantes y que no aparecían declaradas en la relación, respecto a ello un **67,1%** de los egresados incluyó a: asesoría, capacidad para organizar y evaluar eventos, capacidad para la interpretación y gestión de el patrimonio cultural y natural, animación sociocultural, marketing, habilidades para ejercer la docencia, propias todas de su desempeño.

### **Conclusión.**

De acuerdo a la muestra total integrada por estudiantes y egresados (190), estos reconocen la importancia de las competencias para su formación profesional atribuyendo valores entre bastante y mucho a las mismas, lo que no sucede de igual forma con el nivel en que la carrera ha contribuido a desarrollarlas evaluando algunas con puntajes por debajo de 3,5 y al resto entre algo y bastante.

**Objetivo 5.** Jerarquizar las competencias que muestran los profesionales en Estudios Socioculturales.

Para dar cumplimiento al objetivo cinco se tuvo en cuenta las preguntas cinco y seis del cuestionario de competencias genéricas de la UNED que a continuación se analizan.

**Pregunta 5.** Por favor, a continuación elija y ordene las cinco competencias que considere más importantes según su opinión. Para ello escriba el número del ítem en los recuadros que aparecen abajo. Marque en la primera casilla la competencia que considera, en primer lugar, la más importante. En la segunda casilla señale la segunda competencia en importancia, y así sucesivamente.

Prioridad	Número del ítems(competencia)
primera	
segunda	
tercera	
cuarta	
quinta	

Para el **análisis** de la **pregunta cinco referida** a que la muestra global diera de acuerdo a su selección en el orden de prioridad a las cinco competencias más importantes, se asignó un puntaje de cinco puntos a la competencia seleccionada en primera opción, cuatro a la segunda, así sucesivamente hasta llegar a valorar con uno, si era la última de la selección. Si la competencia no era escogida por el encuestado, se le concedía una puntuación de cero, que en nuestro caso no ocurrió; a partir de ello se obtuvo la suma de los puntos asignados por los encuestados a cada competencia.

Competencias más importantes	Competencias menos importantes
9-Habilidades de investigación	19- Liderazgo

2-Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	15- Resolución de problemas
26- Diseño y gestión de proyectos.	18- Habilidades interpersonales
5- Conocimientos básicos de la profesión.	12- Capacidad crítica y autocrítica
1-Capacidad de análisis y síntesis	22- Apreciación de la diversidad y multiculturalidad.

Cuadro13. Ranking de cinco competencias más importantes y menos importantes de acuerdo a la muestra total

En el cuadro anterior se muestran los resultados de la **pregunta cinco** referida al ranking de las **cinco competencias** que los **190 encuestados** consideran como las **más importantes**: habilidades de investigación, capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, diseño y gestión de proyectos, conocimientos básicos de la profesión, capacidad de análisis y síntesis. Las competencias habilidades de investigación y capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica resultaron coincidentes con los resultados alcanzados en el estudio de Salzoza(2007)mientras que señalaron como las **menos reconocidas** a: liderazgo, resolución de problemas, habilidades interpersonales, capacidad crítica y autocrítica, apreciación de la diversidad y multiculturalidad .

Como parte del cumplimiento del objetivo cinco se empleó además la pregunta seis del Cuestionario citado que refería.

**Pregunta 6.** A continuación se enumeran 25 competencias que han sido consideradas como importantes para el desarrollo del perfil en Humanidades. Por favor, ordene éstas 25 competencias en orden de importancia de acuerdo a su opinión. (1 es la más importante y 25 la menos importante).

Es vital que usted ordene TODAS y no brinde a una competencia un orden igual a otra.

<b>Competencia</b>	<b>Ranking</b>
1- Capacidad de análisis y síntesis	
2- Capacidad de organización y planificación	
3- Comunicación oral y escrita en la lengua propia	
4- Conocimientos de una lengua extranjera.	
5- Conocimientos informáticos relativos al ámbito de estudio	
6- Capacidad de tratamiento y gestión de la información.	
7- Resolución de problemas	
8- Toma de decisiones	
9- Saber trabajar en equipo	
10- Saber trabajar en un equipo interdisciplinar	
11- Saber trabajar en un contexto internacional	
12- Habilidades en las relaciones interpersonales	
13- Reconocimiento a la diversidad y multiculturalidad	
14- Razonamiento crítico	
15- Capacidad de resolución de conflictos	
16- Compromiso ético.	
17- Aprendizaje autónomo	
18- Adaptación a nuevas situaciones	
19- Creatividad	
20- Liderazgo	
21- Conocimiento de otras culturas y costumbres.	
22- Iniciativa y espíritu emprendedor	
23- Motivación por la calidad	
24- Sensibilidad hacia temas sociales	
25- Sensibilidad hacia temas medio ambientales	

La **pregunta seis** se refería a **25 competencias genéricas** reconocidas para profesionales en Humanidades en España contempladas en el Libro Blanco(2005), de la ANECA, de esta titulación y teniendo en cuenta que existen puntos convergentes entre esta y la de Estudios Socioculturales se situó a consideración de los encuestados evaluaran las competencias de acuerdo al ranking en **importancia**, donde **uno** fuera la **más importante** y **veinticinco** la **menos importante**. Estos rangos se promediaron en cada competencia de lo que resultó la tabla que a continuación se expone de acuerdo a la muestra total

Ranking	Muestra Total	
	Competencia	Porcentaje
1	2	9,57
2	3	10,45
3	1	11,03
4	9	11,07
5	7	11,47
6	8	11,49
7	10	11,64
8	5	11,65
9	4	11,93
10	6	12,04
11	11	12,31
12	12	12,40
13	13	12,95
14	16	13,10
15	14	13,23
16	17	14,00
17	19	14,02
18	15	14,14
19	18	14,71

20	24	15,02
21	20	15,03
22	21	15,34
23	22	15,66
24	23	15,71
25	25	15,99

Tabla 28. Ranking de 25 competencias genéricas para perfiles humanistas atendiendo a la muestra total

De acuerdo a los resultados alcanzados podemos apreciar que para el total de la muestra(190 sujetos) las competencias **más importantes** en el ranking de 25 fueron: **#2** (capacidad de organización y planificación), **#3** (comunicación oral y escrita en la lengua propia), **#1**( capacidad de análisis y síntesis ), **#9** (saber trabajar en equipo), **#7** (resolución de problemas), **#8** (toma de decisiones), **#10** (saber trabajar en un equipo interdisciplinar ), **#5** (conocimientos informáticos relativos al ámbito de estudio) **#4** (conocimientos de una lengua extranjera.), **#6** (capacidad de tratamiento y gestión de la información) y entre las **menos reconocidas** situaron a **#25** (sensibilidad hacia temas medio ambientales), **#20** (liderazgo), **#23** (motivación por la calidad), **#22** (iniciativa y espíritu emprendedor), **#21** (conocimiento de otras culturas y costumbres). Ello nos indica que las reconocidas como las más importantes parecen haber sido mejor tratadas desde la carrera y las menos reconocidas denotan que no han recibido el mejor tratamiento en el proceso formativo. En el estudio de Salzoza (2007)en las titulaciones de Educación, de la Universidad Chilena de Playa Ancha, los estudiantes evaluaron como las cinco más importantes en un ranking de 17 competencias para la los psicopedagogos a capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, conocimientos generales y básicos sobre el área de estudio, habilidades básicas del manejo del computador, habilidades de gestión de

la información, capacidad para generar nuevas ideas, cuyos resultados no resultaron coincidentes con el nuestro

**Objetivo 6.** Proponer las competencias genéricas para la titulación en Estudios Socioculturales.

Para dar cumplimiento al objetivo se tuvo en cuenta el “análisis de materiales existentes”, que de acuerdo con Simons 1978 (citado por Buendía, 1998, p. 123) son otra forma de obtener datos. Los documentos oficiales consultados fueron: la Fundamentación de la titulación y el Plan de estudio, así como los programas de disciplinas que conforman el plan de estudio, con ello pretendíamos apreciar cómo estaban contempladas las competencias en los documentos de la titulación en Estudios Socioculturales.

A continuación se procede al análisis (variable–competencia). El primer documento que se consultó fue la Fundamentación de la carrera donde aparecen declarados los objetivos generales (educativos e instructivos) de formación de este profesional. Se destacan en letra **negrita** los términos que indican orientación en competencias.

<b>Objetivos Generales Educativos</b>	<b>Objetivos Generales Instructivos</b>
<p>4.- Orienten sus intereses individuales en función de las necesidades de la sociedad, sobre la base de los <b>conocimientos y habilidades que desarrollen a través del estudio de la especialidad.</b></p> <p>5.- Comprendan la necesidad de <b>eleva</b>r de manera constante su <b>formación político ideológico, científico, técnico, cultural y físico para el mejor desempeño del ejercicio de su profesión y la</b></p>	<p>1.- Aplicar los métodos y los procedimientos que permitan la <b>apreciación, valoración e interpretación del producto cultural.</b></p> <p>2.- <b>Utilizar las</b> capacidades y habilidades anteriores a la ejecución de investigaciones o a la preparación de actividades críticas, de promoción, de orientación e intervención sociocultural.</p> <p>3.- Aplicar con un enfoque de sistema</p>

<p><b>proyección cultural en la colectividad.</b></p> <p>6.- Desarrollen la <b>capacidad de apreciación y valoración estética de las diversas manifestaciones de la cultura en su expresión regional y/o nacional.</b></p> <p>7.- <b>Mantengan una sistemática actualización en el campo de la profesión,</b> apoyándose en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.</p>	<p>las capacidades investigativas, de crítica y proyección <b>de actividades al trabajo de promoción y orientación sociocultural de las comunidades.</b></p> <p>4.- Contribuir de forma directa al trabajo práctico de <b>animación sociocultural</b> en cualquiera de las esferas de su actividad profesional.</p> <p>5.- Participar de forma activa en el <b>diseño de planes de desarrollo sociocultural</b> a partir de la <b>detección e investigación</b> estudio de las comunidades, así como contribuir a su ejecución y desarrollar procesos de <b>intervención.</b></p> <p><b>6.- Dominar las formas de expresión del pensamiento, tanto oral como escrita, de acuerdo con los requerimientos de su profesión”.</b></p>
---	---

Cuadro 14: Objetivos generales educativos e instructivos de la titulación Estudios Socioculturales.

En los objetivos generales (educativos e instructivos) de la titulación aparecen referencias de competencias destacadas en **negrita** como: dominar las formas de expresión del pensamiento, tanto oral como escrita, diseño de planes de desarrollo sociocultural a partir de la detección e investigación estudio de las comunidades, así como contribuir a su ejecución y desarrollar procesos de intervención, capacidad de apreciación y valoración estética de las diversas manifestaciones de

la cultura, el enfoque de sistema para el desarrollo de capacidades investigativas, de crítica y proyección, orienten sus intereses individuales en función de las necesidades de la sociedad, sobre la base de los conocimientos y habilidades que desarrollen a través del estudio de la especialidad, mantengan una sistemática actualización en el campo de la profesión, apoyándose en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, contribuir de forma directa al trabajo práctico de animación sociocultural en cualquiera de las esferas de su actividad profesional, aplicar los métodos y los procedimientos que permitan la apreciación, valoración e interpretación del producto cultural.

En la referida Fundamentación aparecen los objetivos (educativos e instructivos) de acuerdo a los niveles alcanzados: **primer nivel o pre profesional** (abarca los cuatro primeros semestres de la carrera – primero y segundo año). **y el segundo nivel o profesional** (abarca los semestres del cinco al diez de la carrera – tercero a quinto año).

Objetivos Generales Primer Nivel	Objetivos Generales Segundo Nivel
<p><b>Educativos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sean capaces de expresarse adecuadamente de forma <b>oral y escrita</b>.</li> <li>- Dominen, para su aplicación, las <b>técnicas de computación</b>.</li> <li>- Desarrollen adecuados métodos de estudios y disciplina, así como <b>independencia intelectual</b>, lo que se corresponde con su futuro trabajo profesional.</li> </ul> <p><b>Instructivos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dominar las <b>técnicas de la investigación social</b> y ser</li> </ul>	<p><b>Educativos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Concienticen la importancia de su inserción en el trabajo sociocultural y sean capaces de desarrollar hábitos de <b>trabajo independiente</b>.</li> </ul> <p><b>Instructivos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollar <b>habilidades</b> para la <b>investigación</b> sociocultural y presentar <b>proyectos</b> socioculturales viables y de plena satisfacción social.</li> <li>- Aplicar las nociones teóricas fundamentales para la ejecución de <b>investigaciones</b>, promoción, orientación e <b>intervención</b></li> </ul>

<p>capaces de aplicarlas de manera concreta en situaciones dadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer el <b>devenir cultural y social universal y especialmente el latinoamericano y caribeño.</b></li> <li>- Poder utilizar adecuadamente las <b>técnicas de computación en su trabajo docente y pre – profesional.</b></li> <li>- Utilizar una <b>lengua extranjera que le permita su acercamiento a la bibliografía especializada.</b></li> </ul>	<p>socioculturales.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hacer <b>estudios comunitarios</b> de carácter <b>transdisciplinario y recoger información a partir de una adecuada selección de las fuentes de información en idioma español e inglés y valiéndose de la tecnología automatizada.</b></li> <li>- <b>Expresar el resultado de sus investigaciones en un lenguaje apropiado que denote un alto nivel científico y de actualización de la información.</b></li> </ul>
---	--

Cuadro 15. Objetivos Generales de la titulación en Estudios Socioculturales, atendiendo al nivel profesional.

De acuerdo a los objetivos generales educativos e instructivos en cuanto a los niveles de formación profesional encontramos que para el **primer nivel (primero y segundo año)** las competencias a alcanzar son:

- Ser capaces de expresarse adecuadamente de forma oral y escrita,
- Dominar para su aplicación, las técnicas de computación,
- Desarrollar adecuados métodos de estudios y disciplina
- Independencia intelectual, lo que se corresponde con su futuro trabajo profesional,
  - Dominar las técnicas de la investigación social y ser capaces de aplicarlas de manera concreta en situaciones dadas
  - Conocer el devenir cultural y social universal y especialmente el latinoamericano y caribeño

- Utilizar adecuadamente las técnicas de computación en su trabajo docente y pre – profesional
- Utilizar una lengua extranjera que le permita su acercamiento a la bibliografía especializada.

Para el **segundo nivel profesional (tercero a quinto año)** las competencias a alcanzar son:

- Concientizar la importancia de su inserción en el trabajo sociocultural y sean capaces de desarrollar hábitos de trabajo independiente
- Desarrollar habilidades para la investigación sociocultural y presentar proyectos socioculturales viables y de plena satisfacción social
- Aplicar las nociones teóricas fundamentales para la ejecución de investigaciones, promoción, orientación e intervención socioculturales
- Hacer estudios comunitarios de carácter transdisciplinario y recoger información a partir de una adecuada selección de las fuentes de información en idioma español e inglés y valiéndose de la tecnología automatizada
- Expresar el resultado de sus investigaciones en un lenguaje apropiado que denote un alto nivel científico y de actualización de la información.

En el **Plan de Estudio** de la titulación se refiere a competencias que destacamos en **negrita**.

“Los trabajos finales son semestrales, lo que propicia la **práctica de la escritura** aunque el estudiante está en la libertad de elegir aquellos en que mejor se encuentran preparados para su **defensa en forma oral**.”

Los docentes propiciarán el **trabajo independiente** de los estudiantes a partir de la realización de trabajos finales y **búsqueda de información en bibliotecas o por medios electrónicos**.

Es de señalar que por la índole de estos estudios y el tipo de profesional que se aspira a formar, no se contará siempre con textos básicos, sobre todo en los tres últimos años de la carrera, por lo que el profesor **orientará, a partir de diversas fuentes, la búsqueda de información**. Esto desarrolla a su vez la **formación de criterios independientes y favorece soluciones particularizadas a los diferentes problemas a los que debe enfrentarse el estudiante**.

Debe trabajarse por la **utilización de bibliografía en una lengua extranjera**, lo que amplía el campo de posibilidades de información del estudiante.

Nuestros egresados también están **capacitados para ejercer la docencia** tanto en el nivel superior como en el tercer nivel de aquellas especialidades afines al trabajo sociocultural”.

En el análisis de materiales también se incluyó el de los programas de las disciplinas que forman el plan de estudio. En el informe solo hacemos referencia a la Disciplina Principal Integradora de la titulación, que es la disciplina de Intervención Sociocultural por constituir esta el eje principal de la carrera, ya que tributa directamente a la formación de este profesional y en ella aparecen declaradas los modos de actuación o competencias fundamentales que los estudiantes deben adquirir en su proceso formativo con vistas al desempeño profesional una vez graduado. El análisis del resto de las disciplinas Ver anexo.

<b>Disciplina Intervención Sociocultural ( Disciplina Principal Integradora)</b>	
<b>Objetivos Educativos</b>	<b>Objetivos Instructivos</b>
<p>1.- Se formen en una concepción del mundo avalada por los principios del marxismo leninismo que les permita desarrollar con alto nivel científico cada tarea profesional en la transformación sociocultural de nuestra realidad.</p> <p>2.- Enfrenten sus <b>tareas profesionales atendiendo a la ética y la moral socialistas en la solución de los problemas</b> que la construcción del Socialismo plantea en la esfera de la inserción social.</p> <p>3.- Dominen de manera integral las <b>herramientas científico – metodológicas</b> que les permitan una <b>visión histórico - lógica del desarrollo de la sociedad y el pensamiento social.</b></p> <p>4.- Orienten sus <b>intereses individuales en función de las necesidades de la sociedad, sobre la base de los conocimientos y habilidades que desarrollen a través del estudio de la especialidad.</b></p> <p>5.- Comprendan la necesidad de <b>eleva de manera constante su formación política ideológica, científica, técnica,</b></p>	<p>1.- Aplicar los métodos y los procedimientos que permitan la <b>apreciación, valoración e interpretación del producto cultural.</b></p> <p>2.- Utilizar las <b>capacidades y habilidades anteriores a la ejecución de investigaciones o a la preparación de actividades críticas, de promoción, de orientación e intervención cultural.</b></p> <p>3.- Aplicar con un enfoque de sistema las <b>capacidades investigativas, de crítica y proyección de actividades al trabajo de promoción y orientación cultural de las comunidades.</b></p> <p>4.- Contribuir de forma directa al trabajo práctico de <b>animación cultural</b> en cualesquiera de las esferas de su actividad profesional.</p> <p>5.- Participar de forma activa en el <b>diseño de planes de desarrollo cultural</b> a partir del estudio de las comunidades, así como contribuir a su ejecución y desarrollar procesos de intervención.</p>

<p>cultural y físico para el mejor desempeño del ejercicio de su profesión y la proyección cultural en la colectividad.</p> <p>6.- Desarrollen la <b>capacidad de apreciación y valoración estética de las diversas manifestaciones de la cultura en su expresión regional y/o nacional.</b></p> <p>7.- Mantengan una sistemática <b>actualización en el campo de la profesión, apoyándose en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.</b></p>	<p><b>6.- Dominar las formas de expresión del pensamiento, tanto oral como escrita, de acuerdo con los requerimientos de su profesión.</b></p>
---	--

Cuadro 16. Programa de la Disciplina Intervención Sociocultural (Disciplina Principal Integradora) en la titulación de Estudios Socioculturales.

Como se puede apreciar en la tabla que contiene los objetivos de esta disciplina enmarcadas en **negrita** aparecen las competencias que debe adquirir un licenciado en Estudios Socioculturales y donde se combinan competencias de tipo genérico con específicas de la profesión.

Como parte del cumplimiento del objetivo, se tuvo en cuenta las respuestas de estudiantes y egresados al cuestionario empleado en el estudio, que lograron visualizar la importancia que tienen las mismas para su formación profesional. También las sugerencias ofrecidas por un **67,1%** de los **egresados** que como parte de la respuesta a la pregunta 4 sugirieron competencias como: asesoría, marketing, capacidad para organizar y evaluar eventos, animación sociocultural, habilidades para ejercer la docencia, capacidades y habilidades para interpretar y gestionar el patrimonio cultural y natural. Entre otras consideraciones que también

se tuvo en cuenta estaban las competencias tanto genéricas como específicas declaradas en el Libro Blanco de la titulación en Humanidades, además las competencias genéricas, reconocidas en el Proyecto Tuning América Latina.

De acuerdo al análisis anterior formulamos la siguiente propuesta de competencias para el titulado en Estudios Socioculturales.

<b>Competencias Genéricas</b>	<b>Competencias Específicas</b>
<p><b>Instrumentales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>1- Capacidad de análisis y síntesis</li> <li>2- Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.</li> <li>3- Capacidad para organizar y planificar el tiempo.</li> <li>4- Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión</li> <li>5- Comunicación oral y escrita en la lengua propia.</li> <li>6- Comunicación oral y escrita en una lengua extranjera.</li> <li>7- Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio.</li> <li>8- Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación.</li> <li>9- Habilidades para</li> </ul>	<p><b>Conocimientos disciplinares(saber)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>1- Conocimientos de las corrientes artísticas de la humanidad.</li> <li>2- Conocimiento de las corrientes de pensamiento de la humanidad.</li> <li>3- Conocimiento de las producciones culturales de la humanidad.</li> <li>4- Conocimiento de la producción cultural actual: cine, danza, teatro, música.</li> <li>5- Conocimiento del espacio y del territorio.</li> <li>6- Conocimiento de los diferentes recursos patrimoniales.</li> <li>7- Conocimiento de normativa sobre patrimonio cultural y natural.</li> <li>8- Conocimiento de estrategias de desarrollo cultural y medioambiental.</li> <li>9- Conocimientos básicos de</li> </ul>

<p>buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.</p> <p>10- Capacidad para tomar decisiones.</p> <p>11- Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas</p> <p>12- Capacidad para la investigación.</p> <p><b>Personales.</b></p> <p>13- Capacidad de trabajo en equipo.</p> <p>14- Habilidades interpersonales.</p> <p>15- Compromiso ético.</p> <p>16- Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes.</p> <p>17- Responsabilidad social y compromiso ciudadano.</p> <p>18- Habilidad para trabajar en contextos internacionales</p> <p>19- Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.</p> <p><b>Sistémicas.</b></p> <p>20- Compromiso con la preservación del medio ambiente.</p> <p>21- Compromiso con su</p>	<p>marketing.</p> <p>10-Conocimiento de las políticas culturales.</p> <p>11-Conocimiento de técnicas y métodos de trabajo y análisis de las ciencias humanas y sociales.</p> <p><b>Profesionales(saber hacer)</b></p> <p>12-Utilizar la lengua propia oralmente y por escrito.</p> <p>13-Utilizar oralmente y por escrito, una lengua extranjera.</p> <p>14-Diseñar y producir un producto cultural.</p> <p>15-Difundir y comercializar un producto cultural.</p> <p>16-Usar las principales herramientas informáticas en el ámbito de la gestión.</p> <p>17-Evaluar impactos medioambientales y patrimoniales.</p> <p>18-Innovar en la presentación y difusión de la cultura.</p> <p>19-Gestionar los recursos para el desarrollo local y territorial.</p> <p>20-Identificar las necesidades de los mercados culturales.</p> <p>21-Desarrollar la comunicación interna y externa de una institución cultural.</p> <p>22-Evaluar la viabilidad de</p>
---	---

<p>medio socio-Cultural.</p> <p>22- Capacidad creativa</p> <p>23- Compromiso con la calidad.</p> <p>24- Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente</p> <p>25- Capacidad crítica y autocrítica</p>	<p>proyectos.</p> <p>23-Transmitir de forma organizada los conocimientos adquiridos.</p> <p>24-Aplicar habilidades para las relaciones interpersonales.</p> <p><b>Competencias académicas (saber trascender).</b></p> <p>25-Conocer, comprender e interpretar la situación cultural y social actual.</p> <p>26-Promover el interés por el valor social de la cultura.</p> <p>27-Potenciar la capacidad personal de actualizar los conocimientos y procesos.</p> <p>28-Valorar y potenciar la calidad en el propio trabajo.</p> <p>29-Conocer, comprender e interpretar la diversidad social y cultural.</p>
---	---

Cuadro – Resumen 17. Propuesta de competencias para el titulado en Estudios Socioculturales.

### **Conclusión.**

La consulta a los documentos oficiales de la titulación en Estudios Socioculturales revela presencia en los mismos de competencias, aunque no declaradas en estos términos, lo que unido a los resultados obtenidos en la encuesta permitió realizar una propuesta de competencias genéricas para este

titulado por ser las mismas como refiere Concuera (2004) más relevantes, útiles y perdurables, porque son competencias que favorecen los aprendizajes continuados a lo largo de la vida y mientras las competencias específicas representan el “conocimiento de lo útil”, las académicas transversales o genéricas representan lo “útil del conocimiento”.

A pesar de que hoy existe una fuerte tendencia en promover las competencias genéricas, las específicas de las titulaciones garantizan también un buen desempeño, de ahí que incluimos en la propuesta competencias específicas para este titulado de perfil humanista.

**Objetivo 7.** Determinar la correlación entre los enfoques de aprendizaje, las competencias genéricas y el rendimiento académico.

A partir de la revisión de investigaciones sobre enfoques de aprendizaje y rendimiento académico como índice de “eficacia” del proceso (Hernández Pina, 1993, Buendía y Olmedo, 2003; Salzoza, 2007, Ruiz et al., 2008) nos dimos a la tarea de poner en práctica si en nuestro estudio se manifestaba o no correlación entre estas variables, en un primer momento para posteriormente ver, si se manifestaba correlación entre las competencias (en cuanto importancia y nivel) con el rendimiento académico.

Para el análisis de los datos y así dar cumplimiento al objetivo planteado utilizamos las siguientes técnicas.

- Análisis correlacional mediante la prueba Chi Cuadrado de Pearson entre el rendimiento académico y los puntajes en enfoques de aprendizaje

En las pruebas estadísticas se tomó como referencia para la determinación de la existencia de significación estadística un nivel de significación a **0,05**.

El coeficiente Pearson nos permitió apreciar correlaciones entre el enfoque de aprendizaje adoptado por los sujetos (profundo y superficial) y el rendimiento académico alcanzado por estos.

	<b>Enfoque</b>	<b>Enfoque</b>
--	----------------	----------------

		Superficial	Profundo
<b>Rendimiento académico</b>	Correlación	<b>-.250</b>	<b>.227</b>
	de Pearson		
	Sig.(bilateral)	<b>.001</b>	<b>.002</b>
	N	<b>186</b>	<b>186</b>

Tabla 28. Correlación enfoques de aprendizaje - rendimiento académico

Como se puede apreciar existen correlaciones estadísticamente significativas entre las variables rendimiento académico y enfoques de aprendizaje superficial y profundo. En el caso de la correlación con el enfoque superficial se obtuvo una correlación negativa de **-0, 250** con un nivel de significación bilateral de **0,001** que indica que sujetos que adoptan enfoque superficial son de puntajes bajos en el rendimiento, sin embargo la correlación con el enfoque profundo resulta positiva, con nivel de correlación de Pearson de **0, 227** y una significación bilateral de **0,002**, que indica que sujetos que adoptan este tipo de enfoque alcanzan resultados académicos altos, en general la fuerza de las asociaciones existentes es baja.

Estos resultados están relacionados con los alcanzados en otros estudios como los de Watkins y Hattie (1981), Muñoz y Gómez (2005); Recio y Cabero (2006); Ruiz Lara et al.(2008) que mostraron que el mayor rendimiento académico se manifiesta en aquellos alumnos que adoptan un enfoque profundo de aprendizaje.

Otra técnica empleada para dar cumplimiento al objetivo fue la tabla de contingencia para lo cual el tipo de enfoque se clasificó en enfoque profundo, enfoque superficial y enfoque equilibrado. En cuanto al rendimiento se estableció una conversión de este a una escala que nos permitió etiquetar a este en rendimiento **alto, medio y bajo**.

Escala empleada	Valor
-----------------	-------

<b>3 - Alto</b>	4,50 a 5
<b>2 - Medio</b>	3,6 a 4,49
<b>1- Bajo</b>	2,5 a 3,5
<b>0- Mal</b>	2 a 2,4

Cuadro 18. Conversión de rendimiento académico

	<b>Rendimiento académico categorizado</b>			<b>Total</b>
	<b>bajo</b>	<b>medio</b>	<b>alto</b>	
<b>Tipo de enfoque ordinal</b>				
<b>Enfoque superficial</b>	0	5	0	5
<b>Enfoque equilibrado</b>	0	5	3	8
<b>Enfoque profundo</b>	<b>3</b>	<b>73</b>	<b>97</b>	<b>173</b>
<b>Total</b>	3	83	100	186

Tabla 30. Correlación entre tipo de enfoque ordinal - rendimiento académico categorizado.

La tabla anterior nos permitió apreciar de manera descriptiva que existe relación a nivel muestral entre el rendimiento académico con el tipo de enfoque, en este caso es evidente que sujetos que adoptan enfoque profundo sus resultados docentes son altos, de un total de 173 sujetos, 97 que adoptan **enfoque profundo** son de **alto rendimiento** académico, mientras que los que muestran un enfoque equilibrado se asocian a rendimientos medios y altos y los que adoptan enfoque superficial todos muestran resultados medios.

Para el análisis de la correlación de las variables **rendimiento académico** y **competencias genéricas** atendiendo a la **importancia** que los sujetos atribuyen

a las mismas y el **nivel** en que la titulación ha posibilitado su desarrollo se utilizó el coeficiente correlacional de Pearson. A continuación se exponen en la tabla las correlaciones manifestadas entre estas variables

	Importancia Competencia	Rendimiento Académico	Nivel Competencia	Rendimiento Académico
9	Correlación de Pearson Sig.(bilateral) N	,132  ,071 186	Nivel 2	Correlación de Pearson Sig.(bilateral) N -131  ,074 186
15	Correlación de Pearson Sig.(bilateral) N	,122  ,097 186	Nivel 3	Correlación de Pearson Sig.(bilateral) N -,121  ,089 186
16	Correlación de Pearson Sig.(bilateral) N	,148(*)  0,44 186	Nivel 6	Correlación de Pearson Sig.(bilateral) N ,184(*)  ,012 186
17	Correlación de Pearson Sig.(bilateral) N	,150(*)  0,40 186	Nivel 7	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N -,148(*)  ,044 186
19	Correlación de Pearson Sig.(bilateral) N	,131  ,0,75 186	Nivel 9	Correlación de Pearson Sig.(bilateral) N ,130  ,078 186
20	Correlación de Pearson	,145(*)	Nivel 11	Correlación de Pearson ,139

	Sig.(bilateral)	,049		Sig.(bilateral)	,058
	N	186		N	186
Importancia 22	Correlación de Pearson	,125	Nivel 21	Correlación de Pearson	-,162(*)
	Sig.(bilateral)	,089		Sig.(bilateral)	,027
	N	186		N	186
Importancia 26	Correlación de Pearson	,125			
	Sig.(bilateral)	,086			
	N	186			
Importancia 28	Correlación de Pearson	,135			
	Sig.(bilateral)	0,67			
	N	186			

Tabla 31. Correlación entre competencias (importancia y nivel) - rendimiento académico.

Como puede observarse en cuanto a la **correlación entre rendimiento académico e importancia atribuidas a las competencias** muestran relación estadísticamente significativa las **competencias #9** (habilidades de investigación), **#15** (Resolución de problemas), **#16**(toma de decisiones), **#17** (trabajo en equipo), **#19** (liderazgo), **#20** (capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinario), **#22** (apreciación de la diversidad y multiculturalidad), **#26** (diseño y gestión de proyectos), **#28** (compromiso ético) que hace evidente que cuanto mayor es el aprovechamiento en los estudios mayor es mayor la importancia otorgada a la competencia.

Respecto al **nivel** alcanzado por las **competencias** y el **rendimiento académico** logrado por los sujetos de acuerdo al coeficiente de correlación de Pearson mostraron relaciones estadísticamente significativas en la puntuación

obtenida las competencias #2 (capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica), #3 (planificación y gestión del tiempo), #6 (comunicación oral y escrita en la lengua propia), #7 (conocimiento de una segunda lengua), #9 (habilidades de investigación), #11 (habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información provenientes de fuentes diversas), #21 (capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia). Sin embargo, las relaciones que revelan las competencias 2, 3, 7 y 21 son de tipo negativa, lo que indica que a mayor puntaje en el nivel otorgado a la competencia ello está asociado con rendimientos académicos bajos.

### **Conclusión.**

De acuerdo a resultados alcanzados en las correlaciones entre rendimiento académico y enfoques de aprendizaje resultó de tipo positiva entre el rendimiento y el enfoque profundo lo que demostró que los encuestados que adoptan enfoque profundo son de rendimiento académico alto. Sin embargo la correlación entre rendimiento y el enfoque superficial fue de tipo negativa lo que evidencia que los sujetos asociados a este enfoque son de rendimiento bajo. En general se observa que la fuerza de las asociaciones existentes es baja.

En cuanto a la correlación entre el rendimiento académico y la importancia que para los encuestados tienen las competencias mostraron relaciones estadísticamente significativas competencias como: habilidades de investigación, resolución de problemas, diseño y gestión de proyectos, toma de decisiones, compromiso ético, trabajar en equipo y capacidad para en equipo interdisciplinario, apreciación de la multiculturalidad, que manifiestan que cuanto mayor es el aprovechamiento en los estudios mayor es la importancia otorgada a la competencia.

Respecto a la correlación entre el rendimiento académico y nivel de desarrollo alcanzado por las competencias a partir del proceso formativo mostraron relaciones estadísticamente significativas en la puntuación obtenida las competencias: habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y

analizar información provenientes de fuentes diversas, habilidades de investigación, comunicación oral y escrita en la lengua propia, capacidad de organización y planificación del tiempo, comunicación oral y escrita en la lengua propia, conocimiento de una segunda lengua, capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica. Estas cuatro últimas son de tipo negativa, lo que indica que a mayor puntaje en el nivel otorgado a la competencia ello está asociado con rendimientos académicos bajos, por lo que nos concierne a los docentes promover en las aulas universitarias el enfoque profundo en los alumnos contribuyendo a facilitar su aprendizaje, a formarlos como un ciudadanos independientes, que sean capaces de gestionar su propio conocimiento.

# **CAPÍTULO 7**

## **Capítulo 7. Conclusiones e implicaciones educativas. Limitaciones del estudio y nuevas líneas de investigación**

---

A partir del estudio realizado y de acuerdo al modelo teórico presentado arribamos a las siguientes conclusiones:

- Este estudio nos permitió acercarnos a problemáticas en las que está inmersa la educación superior del siglo XXI: como las referidas a los enfoques adoptados por los estudiantes al enfrentar las tareas de estudio y las competencias, que desde el proceso formativo deben adquirir para ejercer después como profesionales. Estas dos líneas investigativas, de gran importancia muestran resultados a escala mundial y revelan, que la enseñanza superior a la que se aspira, debe ser cada vez más centrada en el estudiante, facilitada y gestionada por el profesor y que esta sea a lo largo de la vida.

- Los capítulos 1, 2 y 3 constituyeron el referente teórico que sirvió de sustento al proceso investigativo. El capítulo 1 referido al Sistema Universitario Cubano, desde el análisis del diseño curricular con énfasis en los establecidos desde la creación del Ministerio de Educación Superior (1976) y se particularizó en el de la titulación en Estudios Socioculturales por ser el perfil profesional objeto de este estudio. Los capítulos 2 y 3 abordaron una revisión de los estudios de las variables enfoques de aprendizaje y competencias y su relación con el rendimiento académico. Ellos constituyeron una revisión y propuestas que conforman el aprender en la educación superior actual.

- En la revisión bibliográfica realizada se constata que las investigaciones en torno a los enfoques de aprendizaje o sea los motivos e intenciones que manifiestan los estudiantes ante las tareas de estudio y las estrategias que adoptan en función de ello, constituyen una línea investigativa de gran relevancia educativa, que cuenta con un aparato conceptual sólido, el modelo SAL (Student Approaches to Learning). Esta línea que se inició en los años 70 del pasado siglo, y que ha continuado su desarrollo desde ese momento, no agota sus perspectivas de estudio, pues en ella está presente el contexto y las diferencias culturales manifestadas en los mismos.

- Dentro de la línea SAL los resultados investigativos, han revelado dos perfiles diferenciados, en el aprendizaje de los estudiantes. En su empleo se han manifestado dos enfoques de aprendizaje, el enfoque profundo y enfoque superficial. El primero, hace evidente una motivación intrínseca hacia el aprendizaje o sea, un interés manifiesto por el estudio, donde el estudiante busca el significado completo y el mensaje contenido en el texto que estudia, intenta relacionar las ideas de forma conjunta y construye su propio significado en relación con su propia experiencia. Mientras que los estudiantes que adoptan un enfoque superficial, manifiestan una motivación extrínseca, dirigida a las satisfacción de las demandas institucionales en el momento de la evaluación, afrontan tareas de aprendizaje a través de estrategias basadas en la atención a los detalles y en la información extraída de las notas de clase o contenida en un texto, intenta memorizar los detalles, tal y cómo son expuestos en el texto (Biggs, 1999). También los estudios han revelado la existencia de una tercera posición en el proceso que algunos autores como Kember (1996) denominan enfoque equilibrado, y otros como García (2003); Salzoza (2007) denominan no catalogado dado que

algunos sujetos manifiestan la doble intención de comprender y memorizar los materiales de estudio.

- Este estudio de carácter descriptivo y exploratorio, llevado a cabo en la Universidad de Cienfuegos, particularmente en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas, en la titulación en Estudios Socioculturales, nos permitió corroborar la existencia de los perfiles profundo y superficial en la muestra objeto de investigación, tanto a nivel global como de las variables independientes(año académico, género, edad, opción de entrada a la titulación, donde se pudo constatar el predominio del enfoque profundo respecto al enfoque superficial y al equilibrado, tanto en la muestra total, como en los segmentos que integran la misma. Estos resultados están en línea con las pretensiones de fomentar el enfoque profundo en nuestras aulas, ya que este permite el desarrollo de la comprensión, el buscar los cómo y los porqués de los contenidos y relacionar las nuevas tareas con lo que ya saben sobre ello; que los alumnos que asuman este enfoque sientan el estudio como una satisfacción y enriquecimiento personal( Hernández Pina et al, 2005) no se concibe hoy un sistema educativo universitario que favorezca un enfoque basado en la reproducción y memorización, es decir un enfoque superficial.

- De acuerdo con las consideraciones teóricas sostenidas, por Biggs en el análisis de los enfoques es la cuestión de la congruencia motivo-estrategia en los enfoques de aprendizaje lo cual encierra dos aspectos: ver si los alumnos con una motivación particular tienden a utilizar las estrategias más afines, y comprobar si los motivos y estrategias congruentes son más eficaces que los no congruentes. En el estudio se hizo evidente tanto a escala global de la muestra como en las variables independientes (curso, género, edad, opción) que las relaciones

congruentes se manifestaron entre las subescalas de un mismo enfoque, que entre subescalas distintas, que en el caso resultó entre la motivación profunda y la estrategia profunda, cuestión que también se ha comportado de esta manera en otros como los alcanzados por: Biggs(1987, 1993), Watkins y Hattie(1992), Hernández Pina et al.(2002), Salzoza (2007).

- En la línea SAL se apuesta por la importancia de adoptar enfoques de aprendizaje, centrados en el estudiante, asegurándose que éste descubra y construya el conocimiento por sí mismo (Trigwell y Prosser, 1996 a y b, Kember y Wong, 2000), y otros. En dicho proceso el profesor debe cambiar su concepción de enseñanza aprendizaje, del tradicional rol de transmisor de contenidos, se convierta en facilitador del aprendizaje, que ayuda al estudiante a construir activamente los significados para una mejor comprensión del mundo y con el empleo de métodos que permitan desarrollar actitudes y valores, en otras palabras, que permita formar aprendices autónomos, e independientes, aprendices que aprendan a conocer, a hacer, a convivir y a ser como guía o clave para alcanzar el gran propósito del aprendizaje a lo largo de la vida( Hernández Pina et al, 2005).

- Exhortamos a los colectivos docentes universitarios para que comprendan la necesidad de diseñar, aplicar, y evaluar programas de intervención, tanto para estudiantes, como para profesores, capaces de modificar, en cada caso, los enfoques de enseñanza y aprendizaje que los principales protagonistas de la acción educativa requieran.

- La Educación Superior en el mundo a partir de las demandas de la Conferencia de París (1998) está inmersa en grandes transformaciones y cambios que hagan posible y viable el aprendizaje a lo largo de la vida y una formación que permita el desempeño competente, que permita un

aprendizaje hacia la capacitación y cualificación de los alumnos que ahora están en nuestras aulas y que serán los profesionales que demanda la sociedad del mañana. La formación en competencias de acción en una sociedad cambiante asegura como afirman Hernández Pina, Martínez Clares, entre otros que la educación superior tenga una función de “bisagra” entre el sistema educativo y el mundo laboral.

- La formación en competencias, como uno de los retos que tienen hoy los sistemas educativos universitarios a escala global, permite el intercambio académico para lo cual se realizan con periodicidad convenciones y reuniones, donde se evalúan lo logrado hasta ese momento. América Latina, región donde está insertado este estudio, no es ajena a los cambios que se acometen en las instituciones de Educación Superior en otros contextos, de ahí que en el 2004 se emprendiera a partir del Programa ALFA, el Proyecto Tuning para América Latina, que aún no tiene fijada como en Europa(2010), una fecha para la creación de un Espacio Latinoamericano de Educación Superior, dada la heterogeneidad económica, social, cultural y política de los pueblos que integran la región, no obstante se han dado pasos significativos que hacen evidentes resultados.

- Cuba está insertada en los cambios de la Educación Superior en el continente y participa en el referido proyecto, a través del Centro Tuning radicado en la Universidad de La Habana, cuenta con representaciones en áreas temáticas como: Arquitectura, Ingeniería Civil, Matemática, Física, Geología e Historia, dada la experiencia alcanzada por estas especialidades de reconocimiento regional, además muestra resultados en el orden investigativo desde el proceso formativo en diversas áreas.

- En el Sistema Universitario Cubano es de competencia de las Comisiones Nacionales de Carrera, el acometer las transformaciones

curriculares a efectuar. Estas comisiones están integradas por colectivos de expertos, formados por los más calificados profesionales de cada titulación, seleccionados entre las universidades y bajo la dirección de aquella de mayor experiencia en su impartición, que se le atribuye la categoría de Centro Rector. Estos tienen la responsabilidad de dirigir todo el proceso de transformación curricular, no sólo de su diseño, sino también de su aplicación y evaluación. Una importante característica de estas comisiones es la de invitar a profesores de gran experiencia académica, a profesionales de los sectores más afines con la profesión, provenientes de las entidades donde luego son empleados los graduados.

- De acuerdo con los resultados de la consulta de los documentos normativos de la titulación en Estudios Socioculturales se puede precisar que en los mismos es evidente que los objetivos constituyen la categoría rectora del proceso de formación de este profesional, aparecen además en estos documentos declarados los modos de actuación del profesional o competencias (Hourritinier,2006). Aparecen presentes competencias genéricas y específicas que debe desarrollar este profesional en el ciclo formativo tanto a nivel pre profesional como profesional, aunque estas, sin embargo, no están formuladas en términos de competencias, sino en términos de habilidades, capacidades y valores a veces de manera imprecisa en algunos casos y en otros casos, ni aparecen declaradas.

- El estudio evidenció que a pesar de que se reconoce una adecuada preparación desde la universidad y específicamente desde la carrera, para el desempeño profesional competente como lo requieren estos tiempos, aún se denota insatisfacción con esta preparación, lo que constituye un reto para los profesores y directivos de la titulación. *“Aprender y enseñar competencias supone un giro importante en el diseño formativo de la educación superior, supone un proceso dinámico en busca de unos resultados o productos finales concretos, como*

*evidencias del desempeño profesional*” (Hernández Pina et al, 2005). Esto supone no sólo declarar lo que nos falta, sino en proponernos estrategias de trabajo metodológico en este sentido, entre las que consideramos como válidas los cursos de capacitación sobre formación en competencias, tanto para profesores como empleadores.

- En el contexto universitario actual se insiste en establecer en las nuevas propuestas de currículos se contemplen directamente vinculadas a las competencias específicas de los diferentes perfiles profesionales se incorporen competencias genéricas o transversales dado que estas como afirman Hernández et al.(2005) son más perdurables, útiles y relevantes y favorecen los aprendizajes continuados a lo largo de la vida y como asevera Concuera (2004) mientras las específicas representan “el conocimiento de lo útil” las genéricas o transversales representan “lo útil del conocimiento”.

- El estudio permitió conocer el alcance de la evaluación que sobre la formación en competencias ofrecieron estudiantes y egresados, donde reconocieron, en las categorías entre mucha y bastante, la importancia de las competencias a adquirir para el desempeño de las treinta competencias genéricas presentadas , sin embargo en cuanto al nivel de desarrollo desde la universidad mostraron insatisfacciones respecto a la formación de algunas de ellas y sugirieron otras para incorporarlas a su preparación. Los resultados y experiencias formativas en competencias en otros contextos así como la consulta de los documentos oficiales de la titulación en Estudios Socioculturales nos permitió realizar una propuesta de competencias genéricas o transversales para la titulación, cuestión que se debe someterse a criterios de expertos de la Comisión Nacional de la Carrera. Junto a las competencias genéricas precisamos también

competencias específicas que contribuirían a elevar la calidad del profesional en formación.

- La muestra participante en el estudio( estudiantes y egresados) de la Licenciatura en Estudios Socioculturales reconocieron como las competencias **más importantes** en el ranking de 25 competencias para titulados en Humanidades: capacidad de organización y planificación, comunicación oral y escrita en la lengua propia, capacidad de análisis y síntesis, saber trabajar en equipo, resolución de problemas, toma de decisiones, saber trabajar en un equipo interdisciplinar, conocimientos informáticos relativos al ámbito de estudio, Conocimientos de una lengua extranjera, capacidad de tratamiento y gestión de la información. Evaluaron como las **menos reconocidas** a sensibilidad hacia temas medio ambientales, liderazgo, motivación por la calidad, iniciativa y espíritu emprendedor, conocimiento de otras culturas y costumbres. Ello nos indica que las reconocidas como las más importantes parecen haber sido las que en la carrera han recibido la mejor preparación pedagógica y las menos reconocidas denotan que no han obtenido el mejor tratamiento en el proceso formativo

- Centrándonos en el propósito general del estudio que estaba encaminado a determinar si existían relaciones estadísticas significativas entre las variables enfoques de aprendizaje, competencias y rendimiento académico. Se puede concluir que se existe una evidente coherencia entre el modo de abordar las tareas de aprendizaje y las evidencias en los productos o respuestas ante una tarea de aprendizaje. En cuanto a la relación entre enfoques de aprendizaje y rendimiento académico quedó demostrado que sujetos que adoptan un enfoque profundo están asociados a resultados docentes altos, que en este caso la correlación se manifestó de 0,227 ante -250 .Los resultados en el estudio son que

coincidentes con otros como los de Salzoza(2007); Ruíz et al.(2008), de ahí que entre las exigencias de la educación superior a las instituciones educativas está la de promover el enfoque profundo, lo que debe ser política y práctica de los departamentos, que permita la orientación hacia el significado, y la comprensión, lo que será más común entre estudiantes que perciben una alta calidad en la enseñanza y oportunidades para el estudio independiente( Hernández Pina et al 2005).

- Respecto a la correlación entre competencias y rendimiento académico, mostraron relaciones estadísticamente significativas las competencias: habilidades de investigación, resolución de problemas, toma de decisiones, liderazgo, trabajo en equipo y trabajo en equipo interdisciplinar, diseño y gestión de proyectos, apreciación de la diversidad y la multiculturalidad, compromiso ético, lo que indica que cuanto mayor es el aprovechamiento en los estudios, mayor es la importancia otorgada a la competencia, esto denota que estas competencias son bien reconocidas en la titulación. En cuanto a la relación entre el nivel alcanzado por la competencia y el rendimiento académico mostraron relaciones significativas estadísticamente de tipo negativa, competencias como: la capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, la planificación y gestión del tiempo, conocimiento de una segunda lengua, la capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia, lo que indica que a mayor puntaje en el nivel otorgado a la competencia ello está asociado con rendimientos académicos bajos. Sin embargo, mostraron relaciones estadísticamente significativas competencias como: habilidades de investigación, comunicación oral y escrita, habilidades de gestión de la información. Lo que muestra no sólo el reconocimiento de estas en la titulación, por parte de los sujetos que integraron la muestra, sino también que el desarrollo

alcanzado por las mismas en la carrera ha favorecido los resultados docentes.

- En este estudio se manifestaron **limitaciones** que son propias de adentrarnos por primera vez a nivel empírico a estudiar, en la titulación en Estudios Socioculturales en la Universidad de Cienfuegos variables de gran alcance a escala mundial: enfoques de aprendizaje y competencias y su relación con el rendimiento académico. Los referentes concretos de trabajo sobre estas líneas en el país y en la propia universidad son escasos por lo que se puede considerar este como estudio “piloto”, como un intento de contribuir a motivar futuros proyectos, que perfeccionen el propio estudio y al actual proceso formativo, así como desarrollar una formación profesional que permita dar respuesta a las necesidades de los individuos, de la comunidad y de la sociedad en general teniendo en cuenta los diferentes contextos .

- Consideramos además, como otra limitante que el estudio solo se llevó a cabo en la titulación en Estudios Socioculturales, tanto con estudiantes como con egresados y no resultó ser una muestra amplia. Al reflexionar en este sentido esta perspectiva de estudio puede extenderse a otras titulaciones de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas y a otras facultades de la universidad cienfueguera y esto permitiría los análisis comparativos acerca del comportamiento de estas variables a escala general que nos permita el análisis de lo que estamos haciendo en pos de una formación profesional con calidad y cuanto nos queda por hacer en este orden.

- Otra limitación de este estudio, en cuanto a la variable competencias, es el no haberlo extendido a otros actores implicados en la formación profesional como son: empleadores y académicos para

desde sus percepción comprobar cuáles son las fortalezas y debilidades que tiene la carrera en estudio con respecto a la formación de sus profesionales, que cuenta ya con cinco graduaciones de titulados entregados al quehacer de la región y de otras del país.

- Entre las fundamentales implicaciones educativas derivadas de los resultados alcanzados está el hecho de considerar que en los nuevos modelos de aprendizaje, el enfoque superficial no tiene espacio para su desarrollo. Hoy las aulas universitarias requieren de la promoción del enfoque profundo, que permita el aprendizaje autónomo, permanente, independiente, que conduzca hacia la responsabilidad del estudiante como agente activo y prioritario del proceso de enseñanza aprendizaje. Esto implica también un cambio en el rol del profesor en el mismo, del tradicional papel de transmisor de conocimientos, el nuevo modelo lo convierte en un facilitador del aprendizaje, que ayuda al estudiante a construir sus propios significados para una mejor interpretación y comprensión del mundo que lo rodea, para lo cual deberá emplear métodos eficaces, que permitan que el estudiante se involucre de forma activa, interactúe y desarrolle actitudes y valores.

- En esta línea, que apuesta por la importancia de adoptar enfoques de enseñanza dirigidos al cambio en el aprendizaje, centrados en el estudiante, en su aprendizaje y asegurándose que este descubra y construya el conocimiento por sí mismo, facilitado o apoyado por el profesor como gestor del conocimiento, que garantice que los estudiantes adquieran competencias para el ejercicio de su desarrollo profesional, se encuentra autores como: (Prosser y Trigwell, 1999; Trigwell y Prosser, 1996 a y b, 1997; Kember y Wong, 2000; Kember y Kwan 2000; Trigwell et al., 2001; Martínez Clares, 2003, 2005,2008; Yáñis , 2003, 2006,2007,2008; Hernández Pina et al., 2005 ); entre otros.

- Este cambio antes mencionado implica a su vez la reformulación de la misión de la universidad como apuntan Hernández Pina et al., 2005 donde esta se convierta en “una institución donde se combine la creación, transmisión y gestión del conocimiento. Una universidad donde se enseñe a pensar y donde se aprenda a aprender” (p.117).

- La enseñanza universitaria debe propiciar no sólo un conjunto de conocimientos, métodos y técnicas científicas que aseguren el dominio científico y profesional, sino también el conducir al alumno a una progresiva búsqueda autónoma de conocimientos, a desarrollar la capacidad de reflexión, etc. Estos cambios a su vez implican que junto al uso de métodos orales y de elaboración conjunta, los profesores empleen métodos que activen la reflexión y experimentación, entre los que cabe mencionar: estudios de casos, seminarios, aprendizaje basado en problemas, la enseñanza autorizada, aprendizaje cooperativo, la enseñanza virtual, la enseñanza y evaluación a partir de proyectos, que fomenten el espíritu crítico y la investigación, talleres, el trabajo en pequeños grupos, entre otros.

- La utilización de métodos activos y de medios que hacen evidentes los beneficios de las tecnologías de la información y la comunicación aplicados a la enseñanza, implican a su vez cambios en los sistemas evaluativos, que incluyan técnicas y herramientas para obtener la información sobre qué resultados de aprendizaje ha alcanzado el alumno, si ha logrado las competencias, si es capaz de desempeñar con eficacia una tarea. Entre las nuevas formas de evaluación cabe citar el trabajo independiente o el aprendizaje permanente.

- Consideramos una aportación del estudio la propuesta de competencias tanto genéricas como específicas ya que precisa las mismas para la titulación en Estudios Socioculturales, que deberán someterse al Consejo de Carrera para sean valoradas por los expertos. Hoy el debate académico en cuanto a la clasificación de las competencias no es un tema agotado, pero existe gran consenso entre autores como (Concuera, Corominas, Hernández Pina, Herrera, Martínez Clares; Rojas )refieren que junto a las competencias específicas de cada perfil profesional deben desarrollarse competencias genéricas o académico-transversales, dado que estas son más perdurables, relevantes y útiles. Son competencias que garantizan los aprendizajes continuados a lo largo de la vida

- Este trabajo como ya referimos con anterioridad, constituye una primera aproximación a este campo de acción e investigación educativa, que no está exento de limitaciones, pero es un proyecto desde el que se puede partir, para trabajar y avanzar desde la investigación en líneas de gran demanda en el ámbito universitario contemporáneo. Por tanto, la perspectiva de estudio queda abierta para proyectos futuros que lo amplíen y desarrollen, por ello animamos a los colegas del departamento y a los de otros centros donde existe la carrera, a que se incorporen a estos estudios, y que desde estas líneas se puedan incorporar otras variables y perspectivas de análisis, todo ello con vistas a obtener frutos útiles para la acción educativa que conlleve a mejorar la formación de los profesionales que debemos entregar a la sociedad.

# **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- Abalde, E., Muñoz, M., Buendía, L., Olmedo, E. M., Berrocal, E., Cajide, J., Hernández, F., García, M. P., y Maquilón, J. J.(2001). Los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios españoles. *Revista de Investigación Educativa*, 19 (2), 465-489.
- Aguirre, D. A. (2005). Reflexiones acerca de la competencia comunicativa profesional. Extraído el 18 de diciembre de 2007 desde [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S086421412005000300004&script=sci\\_arttext](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S086421412005000300004&script=sci_arttext)
- Almuiñas , J.L., Vargas, S, Balmaceda, O y Martín, V. (2003). Las instituciones de educación superior, la oferta y la demanda de educación Superior. En Informe Nacional de Educación Superior en Cuba. Elvira Martín Sabina (Coordinadora). Extraído el 19 de diciembre de 2007 desde. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001404/140477s.pdf>
- Alpízar, R. (2004). Modelo de Gestión para la Formación de Directivos Académicos en la Universidad de Cienfuegos (UCF). Tesis Doctoral, Universidad de La Habana. Extraído el 20 de septiembre de 2007 desde <http://biblioteca.ucf.edu.cu/biblioteca/tesis/tesis-de-doctorado/doctorado-en-ciencias-de-la-educacion/ano-2004/Raul.pdf>
- Altushuler, J.( 2001). La Reforma Universitaria de los años 60. Su impacto en la Enseñaza de las ciencias físicas y matemáticas. *Revista Debates Americanos*, 11, 83-87.
- Álvarez , A. (2004). Estrategia metodológica para el tratamiento de la competencia lingüística, en la carrera de ingeniería mecánica, de la Universidad de Cienfuegos. Tesis Doctoral, Universidad de Cienfuegos. Extraído el 20 de septiembre 2007 desde <http://biblioteca.ucf.edu.cu/biblioteca/tesis/tesis-de-doctorado/doctorado-en-ciencias-de-la-educacion/ano-2007/Tesis%20de%20Arellys.pdf>
- Álvarez de Zayas, C. (1996). Diseño Curricular en Educación Superior Cubana. Extraído 9 de enero de 2007 desde

<http://revistas.mes.edu.cu/PedagogiaUniversitaria/articulos/1996/1/189496104.pdf>

Amaro, L. (1997). Influencia de los Annales en la enseñanza de la Historia de Cuba. *Debates Americanos*. 3, 106-116.

ANECA (2005). ANECA *Libro Blanco Titulo de Grado en Humanidades*.

Acceso 24 de octubre 2006.

<http://www.uclm.es/AB/humanidades/libroblanco/PDF/libroblanco/Libro%20Blanco%201.pdf>

Aneas, A. (2003). Competencias profesionales: análisis conceptual y aplicación Profesional. Extraído el 24 de abril de 2006

[http://www.ub.edu/grop/Docs\\_SEPEROP/A\\_Aneas.PDF](http://www.ub.edu/grop/Docs_SEPEROP/A_Aneas.PDF)

Arcia, M. (2003). Propuesta Didáctica para la enseñanza aprendizaje de estudios de formación de profesores de Inglés del

Instituto Superior Pedagógico de Cienfuegos " Conrado Benítez": Un estudio de caso Tesis Doctoral, Universidad de Oviedo. Extraído el 20 de septiembre de 2007 desde

<http://biblioteca.ucf.edu.cu/biblioteca/tesis/tesis-de-doctorado/doctorado-enciencias-pedagogicas/ano-03/Maritza%20Arcia.pdf>

Argüelles, A. (Coord.)(2006). *Competencia Laboral y educación basada en normas de competencias*. México: CONALEP.

Arzola, L.(2008). Formación Posgraduada en Estudios

Socioculturales basado en competencias de la acción profesional, en el Contexto universitario de Ciego de Ávila. Tesis Doctoral. Universidad de Granada. Extraído el 9 de noviembre de 2008 desde

<http://hera.ugr.es/tesisugr/17664937.pdf>

Ausubel, D.P. (1986). *Educational psychology. A cognitive view*. New Cork: Holt, Rinchantand Wiston.

Baeza, A. La enseñanza basada en competencias. Extraído 9 de enero 2008 desde

<http://www.plataforma.uchile.cl/fg/contenido/reforma/historia/textos/La%20ense%F1anza%20basada%20en%20Competencias%20en%20Ed%20Sup.htm>.

Bajo, M. T. , Maldonado, A. , Moreno, S. , Moya, M y Tudela Pio(Coord.). Las

competencias en el nuevo paradigma educativo para Europa. Extraído el 9 de enero de 2008 desde

[http://www.ugr.es/~psicolo/docs\\_espacioeuropeo/analisis\\_de\\_competencias\\_europa.doc](http://www.ugr.es/~psicolo/docs_espacioeuropeo/analisis_de_competencias_europa.doc)

Barca, A., Porto, A., y Santorum, R. (1997). Los enfoques de aprendizaje en contextos y situaciones educativas. Una aproximación conceptual y metodológica. En A. Barca, J.L.Malmierca, J. Nuñez, A. Porto y R. Santorum (Ed.), *Procesos de aprendizaje en ambientes educativos* (pp387-435). Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.

Barca, A., M. Peralbo, A. M. Porto, J. C. Breñilla(2008). Contextos Multiculturales, Enfoques de aprendizaje y Rendimiento académico en el alumnado de educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*. 46, 193-226.

Beckwith, J. B. (1991). Approaches to learning, their context and relationship to assesment performance. *Higher Education*, 22, 17-30.

Biggs, J. (1984). Learning strategies, student motivation patterns and subjectively perceived success. En J. R. Kirby (ed.), *Cognitive strategies and educational performance* (pp. 111-134). New York: Academic Press.

Biggs, J. (1985). The role of metalearning in study processes. *British Journal of Educational Psychology*, 55, 185-212.

Biggs, J. (1987a). *Student approaches to learning and studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.

Biggs, J. (1987b). *Study Process Questionnaire (SPQ) Manual*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.

Biggs, J. (1988). The role of metacognition in enhancing learning. *Australian Journal of education*, 32(2), 127-138.

Biggs, J. (1991). Approaches to learning in secondary and tertiary students in Hong Kong: some comparative studies. *Educational Research Journal*, 6, 27-39.

Biggs, J. (1993). What do inventories of students´ learning processes really measure?. A theoretical review and clarification. *British Journal of*

- Educational Psychology*, 63, 3-19.
- Biggs, J. (1999). *Teaching for quality at university*. Buckingham: OpenUniversity Press.
- Biggs, J. B., Kember, D. & Leung, D. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: Ceac.
- Bolhuis, S.(2003). Towards process-oriented teaching for self-directed life-long learning: a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 13, 327-347.
- Bolívar, C. Más allá de la formación: El desarrollo de competencias. Extraído el 17 de marzo de 2008 desde <http://www.areas.com/formacion/masallaformacion.htm>
- Boulton-Lewis, G.M., Wilss, L., & Lewis, D.C.(2001). Changes in conceptions of learning for Indigenous Australian university students. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 327-341.
- Boulton-Lewis, G.M., Wilss, L., & Lewis, D.C.(2003). Dissonance Between conceptions of learning and ways of learning for Indigenous Australian university students. *Studies in Higher Education*, 28(1), 79-89.
- Bruner, J.J. Competencias para la vida: Proyecto DeSeCo. Extraído 21 de abril de 2006 desde <http://www.google.cl/search?hl=es&q=pisa+estrategias+ense%C3%B1anza&meta=>
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández Pina, F.(1998). *Métodos de investigación En psicopedagogía*, Madrid: McGraw-Hill.
- Buendía, L.y Olmedo, E.(2002). El género: ¿constructo mediador en los enfoques de aprendizaje universitario? *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 511-524.
- Buendía, L.y Olmedo, E.(2003). Estudio transcultural de los enfoques de aprendizaje en Educación Superior. *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 371-386.

- Bunk, G. P.(1994). La transmisión de competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la R. F.A. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- Cannon, R.,& Newble, D.(2000). *A handbook for teachers in universities and colleges*, (4ta Edition).London, Kogan Page.
- Callejas Torres, C. (2008). Modelo de formación profesional de la carrera Ingeniería Agrícola de la Universidad de Ciego de Ávila dirigido al desarrollo de habilidades en la solución de problemas profesionales utilizando las competencias en las Unidades Básicas de Producción. Tesis Doctoral, Universidad de Granada. Extraído el 18 de enero de 2009.  
<http://hera.ugr.es/tesisugr/17664664.pdf>
- Carballosa, A.(2007). La Enseñanza Aprendizaje del Inglés con fines Profesionales. Una propuesta interdisciplinaria para su contextualización. Tesis Doctoral, Universidad de Granada. Extraído el 9 de enero de 2008 desde  
<http://biblioteca.ucf.edu.cu/biblioteca/tesis/tesis-de-doctorado/doctorado-en-ciencias-de-la-educacion/ano-2007/Annia%20carballosa.pdf>
- Cejas Yanes, E. y Pérez González, J. (2005). Formación de Capital Humano. Competencias Laborales. Extraído el 18 de diciembre de 2007 desde  
<http://cidtur.eaeh.tur.cu/boletines/Boletines/Formacion/formacion%20dic%2005/.htm>
- Cole, N.S.(1990). Conceptions of educational achievement. *Educational Research*, 19(13) ,2-7.
- Concuera, F. (2004). El proceso de adaptación al E.E.E.S. Fases y tareas. Ponencia presentada en las II Jornadas sobre Docencia Universitaria “*La Convergencia al Espacio Europeo Universitario: un compromiso para los docentes*”. Universidad de Murcia, febrero 2004.
- Corominas, E.(2001). Competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 325, 299-321.
- Corominas, E., Tesouro, M., Capell, D., Teixidó, J., Pèlach, J. y Cortada, R. (2006). Percepciones del profesorado ante la incorporación de las

competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 341, 301-336.

Corominas, E., Tesouro, M. y Texeido, J.(2006). Vinculación de los enfoques de aprendizaje con los intereses profesionales y los rasgos de personalidad. Aportaciones a la innovación del proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 2(24), 443-474.

Convención y Declaración de Bruselas (2003). Extraído el 24 de abril de 2006 desde

<http://www.educacion.es/educacion/universidades/educacion-superior-universitaria/eees/proceso-bolonia.html>

Convención y Declaración de Compehague (2003). Extraído el 24 de abril de 2006 desde

<http://www.educacion.es/educacion/universidades/educacion-superior-universitaria/eees/proceso-bolonia.html>

Convención y Declaración de Glasgow (2005). Extraído el 24 de abril de 2006 desde

[http://www-en.us.es/eees/formacion/Glasgow\\_Declaracion\\_esp.pdf](http://www-en.us.es/eees/formacion/Glasgow_Declaracion_esp.pdf)

Convención y Declaración de Götemborg (2001). Extraído el 24 de abril de 2006 desde

[http://www-en.us.es/eees/formacion/05\\_student\\_goteborg2001.pdf](http://www-en.us.es/eees/formacion/05_student_goteborg2001.pdf)

Convención y Declaración de Helsinki (2003). Extraído el 24 de abril de 2006 desde

<http://www.educacion.es/educacion/universidades/educacion-superior-universitaria/eees/proceso-bolonia.html>

Convención y Declaración de Mantova (2003). Extraído el 24 de abril de 2006 desde

<http://www.educacion.es/educacion/universidades/educacion-superior-universitaria/eees/proceso-bolonia.html>

Convenio y Declaración de Lisboa (1997). Extraído el 24 de abril de 2006 desde

[http://www-en.us.es/ees/formacion/11\\_convencion\\_lisboa1997.pdf](http://www-en.us.es/ees/formacion/11_convencion_lisboa1997.pdf)

Convención y Declaración de Lisboa (2000). Extraído el 24 de abril de 2006 desde

<http://www.educacion.es/educacion/universidades/educacion-superior-universitaria/ees/proceso-bolonia.html> 24 de abril de 2006

Convención y Declaración de Salamanca (2001). Extraído el 24 de abril de 2006 desde

[http://www-en.us.es/ees/formación/08\\_perfilando\\_salamanca\\_2001.pdf](http://www-en.us.es/ees/formación/08_perfilando_salamanca_2001.pdf)

Convención y Declaración de Vaduz (2003). Extraído el 24 de abril de 2006 desde

<http://www.educacion.es/educacion/universidades/educacion-superior-universitaria/ees/proceso-bolonia.html> ,

Dansereau, D. (1985). *Learning strategy research*. In J: Segal, SChipman & Glaser, R. (Eds.). *Trinking and learning skill*, Vol. 1. *Relating instruction to research*. Hillsdale, N. J.: Erlbaun.

De Armas, R. y Espí, N. El sistema de educación Superior de la República de Cuba. Extraído 31 mayo 2007 desde

[http://tuning.unideusto.org/tuningal/images/stories/presentaciones/cuba\\_doc.pdf](http://tuning.unideusto.org/tuningal/images/stories/presentaciones/cuba_doc.pdf)

Declaración de Bergen (2005). Extraído el 21 de mayo de 2007 desde

<http://www.bologna-bergen2005.no/>

Declaración de Berlín (2003) Extraído el 21 de mayo de 2007 desde

<http://www.bologna-berlin2003.de/>

Declaración de Bolonia(1999). Extraído 21 de mayo del 2007 desde

[http://es.wikipedia.org/wiki/Espacio\\_Europeo\\_de\\_Educaci%C3%B3n\\_Superior](http://es.wikipedia.org/wiki/Espacio_Europeo_de_Educaci%C3%B3n_Superior)

Declaración de Graz (2003). Extraído 21 de mayo de 2007 desde

[http://www-en.us.es/ees/formacion/03\\_graz\\_declar2003.pdf](http://www-en.us.es/ees/formacion/03_graz_declar2003.pdf)

Declaración de Praga (2001). Hacia el Área de la Educación Superior Europea.

- Extraído 21 de mayo de 2007 desde  
<http://www.ual.es/personal/nperdu/praga.html>
- Declaración de La Sorbona( 1998).Extraído 21 de mayo de 2007  
[http://www.eees.ua.es/documentos/declaracion\\_sorbona.htm](http://www.eees.ua.es/documentos/declaracion_sorbona.htm)
- Declaración de Londres (2007). Extraído el 9 de enero de 2008 desde  
<http://www.dcsf.gov.uk/londonbologna/>
- De la Orden et al., (1986). Un acercamiento experimental a la investigación del rendimiento en la universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 8, 21-26.
- Delor, J.(Coord.)(1996). *La educación encierra un gran tesoro*. Madrid: Santillana, UNESCO.
- De Miguel, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*, Ediciones Universidad de Oviedo, diciembre, 2005.
- Díaz, Y. y Sánchez, N. (2006). Identificación de competencias en edición para los profesionales de la información. Extraído el 24 de abril de 2007 desde  
[http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol14\\_2\\_06/aci02206.htm](http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol14_2_06/aci02206.htm)
- Documento Marco (2003). Extraído el 21 de mayo de 2007 desde  
[http://www-en.us.es/eees/formacion/docmarco\\_MEC\\_feb2003.pdf](http://www-en.us.es/eees/formacion/docmarco_MEC_feb2003.pdf)
- Duff, A., Boyle , E., Dunleavy, K. & Ferguson , J.(2004). The relationship beetwen personality, approach to learning and academic performance. *Personality and Individual Differences*, 36, 1907-1920.
- Dunn, R., Dening, S., & Lovelace, M.(2001). Two sides of the same coin or different Strokes for different folks?. *Teacher Librarian*, 28, 9-16.
- Echeverría, B.(1993). *Formación profesional. Guía para el seguimiento de su evolución*. Barcelona: PPU.
- Echeverría, B.(2001). Configuración actual de la profesionalidad. *Letras de Deusto*, 91(31), 35-55.
- Echeverría, B.(2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 20(1), 7-43.
- Echeverría, B.(2003). Saber y sabor de la profesionalidad. *Revista de formación y empleo*, 74, 6-11.
- Entwistle, N.(1981). *Styles of Learning and Teaching*. London: Wiley.

- Entwistle, N. & Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. London: Croom Helm.
- Entwistle, N. J. (1988). *Comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Entwistle, N. & Marton, F.(1991). Knowledge objects: understating constituted through intensive study.
- Entwistle, N.(1992). *Student learning and study strategies*. En Clark, B. y NEAVE, G.(eds): *The Encyclopedia of Higher Education*. Oxford: Pergamon Press.
- Entwistle, N. (1997). Reconstituting approaches to learning: A response to Webb. *Higher Education*, 33(2), 213-218.
- Estivill, A(2005).Competencias y formación universitaria: un nuevo enfoque del aprendizaje en el Espacio Europeo de Educación Superior.Extraído el 24 de mayo desde [http://www.sedic.es/Aestivill\\_Abr05.ppt](http://www.sedic.es/Aestivill_Abr05.ppt)
- Evans, C.J., Kirby, J., & Fabrigar, L.R.(2003). Approaches to learning, need for cognition, and strategic flexibility among university students. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 507-528.
- Fernández, C. (1998) Las competencias en Educación Superior: ¿Por qué se habla de ellas en el ámbito académico y qué son?. Extraído 21 de mayo de 2007 desde [http://www.uinteramericana.edu/portal\\_data/lo\\_ultimo/las\\_competencias\\_en\\_la\\_educación](http://www.uinteramericana.edu/portal_data/lo_ultimo/las_competencias_en_la_educación) .
- Fernández, R.E. (2001). ¿Cuál es el papel del alumno dentro del proceso de enseñanza aprendizaje en la universidad. *Revista de Educación*, 325, 201-217.
- Ferreiro , R. (1996). *Paradigmas Psicopedagógicos*. ITSON, Son.
- Fox, D. J.(1981). *El proceso de investigación en Educación*. Pamplona: Eunsa.
- Garagorri, Xavier(2004). Propuestas curriculares basadas en competencias en el ámbito europeo. *Innovación Educativa*, 161(56), 56-59.
- García, A.(2007). Aprendizaje basado en competencias. Universidad de Deusto. Extraído 9 de enero de 2008 desde

[http://www.upm.es/innovacion/inece2007/presentaciones/Ana\\_Garcia.pdf](http://www.upm.es/innovacion/inece2007/presentaciones/Ana_Garcia.pdf)

García, A.M. (2003). Estudio de los enfoques de aprendizaje en estudiantes de Magisterio y Psicopedagogía. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica* 6, 3 (2), 109-126.

García, M. y San Segundo, M de J.(2002). El rendimiento académico en el primer curso universitario. Extraído el 13 de septiembre 2008 desde <http://www.pagina-aede.org/Murcia/E02.pdf>

García, M. y González. B.(2002) La formación profesional de los estudiantes de Universalización en la Universidad, una visión desde sus fundamentos filosóficos y sociológicos. Extraído el 19 de diciembre de 2007 desde <http://www.pr.rimed.cu/sitios/Revista%20Mendive/Num13/6.htm>

García del Portal,J.(2003). *Desarrollo histórico de la Educación Superior Cubana*. En Informe Nacional de Educación Superior en Cuba. Elvira Martín Sabina(Coord.). Extraído el 31 de mayo de 2007 desde <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001404/140477s.pdf>

Gargallo López, B., Pérez, C., Serra Carbonell, B., Sánchez I Peris, F., y Ros, I.(2007)Actitudes ante el aprendizaje y rendimiento académicos en los estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(1), 1-13.

González, J. & Wagenaar, R. (Edit.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto.

González, M.(2006) . Un acercamiento a la competencia social del profesional de la Educación técnica y profesional en Cuba. Extraído el 31 de mayo de 2007 desde <http://www.monografias.com/trabajos43/competencia-social/competenciasocial2.shtml>

- González, M.(2007).Competencias profesionales del Licenciado en Estudios Socioculturales. Extraído el 9 de octubre de 2008  
<http://biblioteca.ucf.edu.cu/biblioteca/tesis/tesis-de-grado/ciencias-sociales-y-humanisticas/licenciatura-en-estudios-socioculturales/curso-2007-2008/tesis%20final%20%28sin%20numero%29.doc>
- González –Pienda, J.A., Núñez, J.C., González-Pumariega, S. y García, S.(1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2), 271-289.
- González –Pienda, J.A. y otros(2002). Estilos de aprendizaje y estilos de Pensamiento. En J.A. González-Pienda, y otros (coord.): *Manual de Psicología de la Educación*, Madrid: Ediciones Pirámide.
- González, R.(1997). Concepciones y enfoques de aprendizaje. *Revista Psicodidáctica*, 4, 5-39.
- González, V.(2002). ¿ Qué significa ser un profesional competente?. Reflexiones desde una perspectiva psicológica. *Revista Cubana de Educación Superior*. 1(22), 45-53.
- Gonzci, A.y Athanaosou, J.(1996). Instrumentación de la educación basada en Competencias. Perspectivas de la teoría y práctica en Australia. En Arguelles (coord.) *Competencia laboral y educación basada en Normas de Competencias*, México: Limusa.
- Gow, L. & Kember, D. (1993). Conceptions of teaching and their relationship to student learning. *British Journal of Educational Psychology*, 63(1), 20-33.
- Guadarrama González, P.(2005).Etapas principales de la Educación Superior en Cuba. *Rhela*, 7, 49-72.
- Hager, P., Holland, S. & Becktt,D.(2002). Enhancing the Learning and the employability of graduates. The role of generic skills. B-HERT *Position Paper*, 9, Higher Education Round Table, Melbourne.
- Hassall, J. & Joyce, J.(2001). *Approaches to learning of management accaunting students*. *Education + Training*, 43(3), 145-152.
- Hernández Días, A.(2001).Una visión contemporánea del proceso de enseñanza aprendizaje. Extraído el 16 de diciembre de 2007.desde

<http://www.cepes.uh.cu/bibliomaestria/didacticauniversitaria/UNA%20VISION%20CONTEMPORANEA.doc>

Hernández, A. El perfil profesional. Extraído el 9 de enero de 2008 desde <http://fbio.uh.cu/helper/cepes/biblio/diseno4.html>

Hernández, A. y Morales Vásquez, I.(2005). El desarrollo de técnicas de lectura como vía para formar la estrategia de procesamiento de la información: una propuesta pedagógica basada en la experiencia cubana del CEPES-UH e implementada en la Universidad de Tarija, Bolivia. *Revista de Educación Superior*, 3(XXV), 3-15.

Hernández, M. E.(2005) Desarrollo de competencias en los alumnos de la carrera de Ingeniería en Mecanización Agropecuaria. Tesis Doctoral, Universidad de Granada. Extraído el 18 de diciembre de 2007 desde <http://hera.ugr.es/tesisugr/17664937.pdf>

Hernández Pina, F. (1993). Concepciones en el estudio del aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*,22, 117-150.

Hernández Pina, F. (1996). La evaluación de los alumnos en el contexto de la evaluación de la calidad de las universidades. *Revista de Investigación Educativa*, 14(2), 25-50.

Hernández Pina, F. (1997). El aprendizaje de los alumnos en el marco del Plan Nacional de Evaluación de las Instituciones Universitarias. En H. Salmerón (eds)(pp 175-206), *Evaluación Educativa*, Granada: Geu

Hernández Pina, F.(1998). Conceptualización del proceso de la investigación educativa. En L. Buendía, P. Colás y F. Hernández, *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGrawHill.

Hernández Pina, F. (2001). La calidad de la enseñanza y el aprendizaje en Universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 19(12), 461-506.

Hernández Pina, F. (2002). Docencia e investigación en Educación Superior. *Revista de Investigación Educativa*, 2(20), 271-301.

Hernández Pina, F. y .Hervás, R.M. (2003) Diferentes formas de enseñar y aprender estilos y enfoques de aprendizaje y su aplicación en contextos educativos. Extraído el 25 de abril de 2007 desde

[http://www.ciea.udec.cl/Postulacion/files/03\\_52\\_25\\_Abstract\\_rosa\\_hervas.pdf](http://www.ciea.udec.cl/Postulacion/files/03_52_25_Abstract_rosa_hervas.pdf)

Hernández Pina, F. y Hervás, R. M.(2005). Enfoques y estilos de aprendizaje en educación superior. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*,16(2).

Hernández Pina, F. (2006, 25 de julio). Aprendizaje y Competencias.

Conferencia en la Universidad de Los Lagos, Osorno, Chile. Extraído el 18 de diciembre de 2007 desde

[http://www.ortegaygasset.edu/contenidos.asp?id\\_d=345](http://www.ortegaygasset.edu/contenidos.asp?id_d=345)

Hernández Pina, F. Enseñar y aprender en la universidad: una adaptación necesaria de las titulaciones al Espacio Europeo de Educación Superior. Extraído el 18 de diciembre de 2007 desde

[http://www.ortegaygasset.edu/contenidos.asp?id\\_d=345](http://www.ortegaygasset.edu/contenidos.asp?id_d=345)

Hernández, F., García, M.P., Maquilón, J.J., Navarro, N., Martínez, P.y Hervás, R.M.(2001). Análisis de la congruencia entre los motivos y estrategias en el Cuestionario de Proceso de Estudio(C.P.E.), en Hernández Pina, F. (Coord.). “La calidad de la enseñanza y el aprendizaje universitario en la Sociedad del Conocimiento, *Revista de Investigación Educativa*, 19(2), 491-492.

Hernández Pina, F. , García , M.P., Martínez, P., Hervás, R. y Maquilón, J. (2002)

Consistencia entre motivos y estrategias de aprendizajes en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 2 (20), 487-510.

Hernández Pina, F., García, M. P. y Maquilón , J. (2004). Análisis del Cuestionario de Procesos de Estudio-2 factores de Bigg en estudiantes universitarios españoles. *Fuentes*, 6, 117-137.

Hernández Pina, F., Martínez, P., Rosario, P. y Rubio, M. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. Madrid: La Muralla.

- Hernández Pina, F., Rosario, P., Cuesta, J.D., Martínez, P. y Ruiz, E. (2006). Promoción del aprendizaje estratégico y competencias de aprendizajes en estudiantes de primero de universidad: Evaluación de una intervención. *Revista de Investigación Educativa*, 2(24), 615-631.
- Hernández, R. (1998). *Metodología de la investigación*. Palma Soriano: Editorial Haydee Santamaría.
- Hervás, R.M. (2003). *Estilos de enseñanza y aprendizaje en escenarios educativos*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Hervás, R.M., Castejón, J. (2003) ¿Están relacionados los modos de acceso al conocimiento y los tipos psicológicos? Análisis de su influencia en el logro académico. *Bordón*, 55 (4).
- Herrera, A. (1996). Formación científico-profesional: propuesta para la Universidad Pública de México. *Perfiles profesionales*, 75, 42-53.
- Ho, A., Watkins, D., & Nelly, M. (2001). The conceptual change approach to improving teaching learning: An evaluation of Hong Kong staff development programme, *Higher Education*, 42, 143-169.
- Horruitinier, P. (2006). *La Universidad Cubana: el modelo de formación*. La Habana: Félix Varela.
- Huerta, J., Pérez, I. S. y Castellanos, A.R. (2005). Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales. Extraído el 31 de mayo de 2007 desde <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/13/13Huerta.html>
- Jones, C. (2002). Biggs's 3P Model of Learning: the role of personal characteristics and environmental influences on approaches to learning. Tesis Doctoral, Escuela de Psicología Aplicada, Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad de Griffith.
- Juanes, B.Y. (2008). Competencias específicas para el Licenciado en Cultura Física. Tesis Doctoral, Universidad de Granada. Extraído el 9 de enero de 2009 desde <http://biblioteca.ucf.edu/biblioteca/tesis/tesis-de-doctorado>
- Kember, D. & L. Gow. (1990). Cultural specificity of approaches to study. *British*

- Journal of Educational Psychology*, 60, 356-363.
- Kember , D. (1996). The intention to both memorise and understand: Another approach to learning. *Higher Education*, 31, 341-354.
- Kember , D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching, *Learning and Instructions*, 7(3), 255-275.
- Kember , D. (2002). Implications for evaluating from study of students' perceptions of good and poor teaching, *Higher Education*, 4, 69-97.
- Kember , D. (2000). Misconceptions about the learning approaches, motivation and study practices of Asian students. *Higher Education*, 40(1), 99-121.
- Kember , D. & Wong, H.(2000a). Implications for evaluation from a study of students' perceptions of good teaching. *Higher Education*, 46, 69-97.
- Kember , D. & Kwan, K. P.(2000b). Lectures approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Higher Education*, 46, 69-97.
- Kelinger, (1979). *Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento*. México: Nueva Editorial Interamericana.
- Lawless,C. & Richardson, J. T.E.(2002). Approaches to studying and perceptions of academic quality in distance education. *Higher Education*, 44, 257-282.
- Le Boterf, G.(2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Epise, Training Club y Ediciones Gestión, 2000.
- Lévy-Levoyer(C.)(2003). *Gestión de las Competencias*. Barcelona: Gestión.
- Lobaina Oliva, E.(2003). Cuba: revolución social – revolución educacional. *Debates Americanos*, 3, 27-32.
- Long, W.F.(2003). Dissonance detected by cluster análisis of reponse to the approaches and study skills inventory for students, *Studies in Higher Education*, 28(1), 21-35.
- López, E. (2005). El proceso de formación de las competencias creativas. Una necesidad para hacer más eficiente el aprendizaje de los estudiantes universitarios. Extraído el 31 de mayo de 2007 desde

<http://www.gestiopolis.com/canales7/eco/formacion-de-competencias-creativas-y-profesionales.htm>

- MacAvinia, C. & Oliver, M. (2002). But my subject's different: a web-based approach to supporting disciplinary lifelong learning skills. *Computers & Education*, 38, 209-220.
- Martin, E. (1999). *Changing Academic Work*, Buckingham, Society of Research in Higher Education and Open University Press.
- Martin, E. (2003). Trascendencia de la Reforma Universitaria. *Revista de Educación Superior*, 3(21), 7-16.
- Martín, E. (2003) Informe Nacional sobre educación Superior en Cuba. Extraído el 31 de mayo de 2007 desde <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001404/140477s.pdf>
- Martínez Clares, P., Rubio, M., Garvía, C. y Martínez, M. (2003). *Desarrollo de Competencias y calidad universitaria*. Comunicación presentada en el V Congreso Internacional de Galicia y Norte de Portugal de formación para el trabajo. Necesidades de formación y diseño curricular por competencias. Santiago de Compostela, 27-29 de noviembre.
- Martínez-Clares, P., Martínez-Juárez, M. y Muñoz-Cantero, J. M. (2008). Formación basada en competencias en educación sanitaria: aproximaciones a enfoques y modelos de competencia. El 7 de febrero de 2009 [http://www.uv.es/RELIEVE/v14n2/RELIEVEv14n2\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v14n2/RELIEVEv14n2_1.htm)
- Marton, F. & R. Säljö. (1976a). On qualitative differences in learning I- outcome and processes. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 115-127.
- Marton, F. & R. Säljö. (1976b). On qualitative differences in learning II -outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 115-127.
- Marton, F. & R. Svensson, L. (1979). Conceptions of research in student learning. *Higher Education*, 8, 471-478.
- Marton, F. (1981) Phenomenography. Describing conceptions of the World around us. *Instructional Science*, 10, 176- 200.
- Mayer, R. (1984). Aids to text comprehension. *Educational Psychology*, 12, 30-

M. E. S. (1999). *Fundamentación de la carrera de Estudios Socioculturales*. La

Habana: M.E.S.

M. E. S. (2001) *Resúmenes de los Planes de estudio C Perfeccionados*, La

Habana: Editora Política.

Míguez, M. ¿Motivar en la Universidad? Motivación y rendimiento académico?

Extraído el 21 de mayo de 2008 desde

[http://www.wikilearning.com/articulo/motivacion\\_y\\_compresion-](http://www.wikilearning.com/articulo/motivacion_y_compresion-)

[motivar\\_en\\_la\\_universidad\\_motivacion\\_y\\_rendimiento\\_academico/19380-3](http://www.wikilearning.com/articulo/motivacion_y_compresion-motivar_en_la_universidad_motivacion_y_rendimiento_academico/19380-3)

Montero, Y. (2005). Determinación de las competencias de los Directivos

Académicos de la Facultad de Humanidades en la Universidad de

Cienfuegos. Tesis de Grado, Universidad de Cienfuegos. Extraído el

<http://biblioteca.ucf.edu.cu/biblioteca/tesis/tesis-de-grado>.

Morera, Y. La evaluación de la competencia profesional. Una forma de

identificación de necesidades de aprendizaje. Extraído el 31 de mayo de

2007 desde <http://www.ucmh.sld.cu/cursos/evacprof.doc>

Muños, E. y Gómez, J.(2005). Enfoques de aprendizaje y rendimiento

académico de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación*

*Educativa*, 23(2), 417-432.

Navarro, Y. (2007) Propuesta de Competencias Profesionales para el

Licenciado en Estudios Socioculturales. Extraído el 9 de octubre 2008

desde <http://biblioteca.ucf.edu.cu/biblioteca/tesis/tesis-de-grado/ciencias->

[sociales-y-humanisticas/licenciatura-en-estudios-socioculturales/curso-](http://biblioteca.ucf.edu.cu/biblioteca/tesis/tesis-de-grado/ciencias-sociales-y-humanisticas/licenciatura-en-estudios-socioculturales/curso-)

[2007-2008/Tesis%20lista17608%20ok..doc/view](http://biblioteca.ucf.edu.cu/biblioteca/tesis/tesis-de-grado/ciencias-sociales-y-humanisticas/licenciatura-en-estudios-socioculturales/curso-2007-2008/Tesis%20lista17608%20ok..doc/view).

Newell, A., & Simon, H.(1972). *Human problem solving*. Englewood Cliffs, N.J.

Prentice-Hall.

Nogueira, M., Rivera M., y Blanco H. (2003). Desarrollo de competencias para

La gestión docente en la educación médica superior. Extraído el 18 de noviembre de 2007 desde

[http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol17\\_3\\_03/ems04303.htm](http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol17_3_03/ems04303.htm)

Núñez, J.,C., González-Pienda, J.A., Rodríguez, M., Pumariega, S., Montero, C., Pérez, L. y Torres, M.C.(1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico, *Psicothema*, 10, (3), 97-109.

Núñez, M.A. (2002). Evaluación de la Competencia Profesional del Técnico en Farmacia Dispensarial. Una propuesta metodológica. Extraído el 9 de octubre de 2008 desde

<http://biblioteca.ucf.edu.cu/biblioteca/tesis/tesis-de-maestria>

O'Neil, M.N., Child, D.(1984). Biggs SPQ: A British study of its internal structure. *British Journal of Educational Psychology*, 54, 228-234.

Ortiz, E. Competencias y Valores Profesionales (2006). *Revista Pedagogía Universitaria*. 6 (2), 59-64.

Pask, G. (1976). Styles and strategies of learning. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 126-148.

Pilcher, R. (2002): Student approaches to learning in accounting (an embryonic work in progress), document de worker 3/02, *Faculty of Commerce Working Paper Series*, Charles Sturt.

Pinilla Roa, A. E.(2007). Las competencias en la educación superior. En *reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Tuning América Latina*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Poblete, M. Perfil de egreso y mapa de competencias. Programas.

Extraído el 7 de enero de 2008 desde [http://www.lapetus.uchile.cl/lapetus/edicion\\_digital/documentos/pob\\_presentacion%2025%20de%20%20marzo%2002.ppt#1077,27](http://www.lapetus.uchile.cl/lapetus/edicion_digital/documentos/pob_presentacion%2025%20de%20%20marzo%2002.ppt#1077,27), Diapositiva

Prosser, M. & Triwell, K.(1999). *Understanding learning and teaching*. Buckingham SRHE & OPEN University Press.

Prosser, M. Ramsden, P. Triwell, K. & Martin, E. (2003). Dissonance in Experience of teaching and its relation to quality of student learning, *Studies in Higher Education*, 28(1), 37-48.

Proyecto EuroPsycht(2003). Competencias Básicas y Específicas asociadas al grado en Psicología. Extraído el 31 de mayo de 2007 desde [http://www.ugr.es/~psicolo/docs\\_espacioeuropeo/primerapropuestacompetenciasgenericas.doc](http://www.ugr.es/~psicolo/docs_espacioeuropeo/primerapropuestacompetenciasgenericas.doc)

Proyecto Tuning Europa (2003). Extraído el 21 de mayo de 2007 desde [http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc\\_fase1/Tuning%20Educational.pdf](http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf)

Proyecto Tuning América Latina (2007). Extraído el 7 de enero de 2008 desde [http://www.tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com\\_frontpage&Itemid=1](http://www.tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1)

Ramsden, P.(1985a). Student learning research: retrospective and prospect. *Higher Education Research and Development*, 4(1), 52-69.

Ramsden, P.( 1992). *Learning to teach in higher education*. New York:Routledge.

Recio, M. y Cabero, J.(2006).Enfoques de aprendizaje, rendimiento académico y satisfacción de los alumnos en formación en entornos virtuales. Extraído el 31 de mayo de 2007 desde <http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n25/n25art/art2510.htm>

Richardson, J. T.E.(1994b). Cultural specificity of approaches to studying in higher education : A literature survey . *Higher Education*, 27, 449-468.

Richardson, J. T.E.(1998). Approaches to Studying in Undergraduate and Postgraduate Students. *Studies in Higher Education*, 2(23), 217-220.

Richardson, J. T.E.( 2000) *Researching student learning*. Buckingham, Society of Research in Higher Education and Open University Press.

Rodríguez, M. de la R.(2008) Desarrollo de estrategias de aprendizaje en los alumnos de la carrera de Ingeniería en Mecanización Agropecuaria en la

Universidad de Ciego de Ávila a partir de la asignatura de Física. Extraído el 18 de enero de enero de 2009 desde

<http://hera.ugr.es/tesisugr/17664585.pdf>

Rojas, I.(2000). La educación basada en normas de competencia (EBNC) como un nuevo modelo de formación en México. En M. Valle (Coord.). *Formación en competencias y certificación profesional* (pp. 45-75), México: Centro de Estudios sobre la Universidad.

Rojas, Y.(2007).Las competencias profesionales específicas en los enfermeros quirúrgicos. Una propuesta de evaluación. Cienfuegos, 2006. Extraído el 7 de enero de 2008 desde

[http://biblioteca.ucf.edu.cu/biblioteca/tesis/tesis-de-maestriamaestria-en-ciencias-de-la-](http://biblioteca.ucf.edu.cu/biblioteca/tesis/tesis-de-maestriamaestria-en-ciencias-de-la-educacion/ano2007/Las%20Competencias%20Profesionales%20Especificas%20en%20los%20quirurgicos%20Una%20propuesta%20de%20Evaluacion.%20Cienfuegos-2006.pdf)

[educacion/ano2007/Las%20Competencias%20Profesionales%20Especificas%20en%20los%20quirurgicos%20Una%20propuesta%20de%20Evaluacion.%20Cienfuegos-2006.pdf](http://biblioteca.ucf.edu.cu/biblioteca/tesis/tesis-de-maestriamaestria-en-ciencias-de-la-educacion/ano2007/Las%20Competencias%20Profesionales%20Especificas%20en%20los%20quirurgicos%20Una%20propuesta%20de%20Evaluacion.%20Cienfuegos-2006.pdf)

Rosales, J. M. (2004).Sistema de tareas docentes en la práctica situacional con fines específicos en el Curso Preparatorio de Español para extranjeros.

Tesis de Maestría, Universidad de Cienfuegos. Extraído el 9 de octubre de 2008 desde

<http://biblioteca.ucf.edu.cu/biblioteca/tesis/tesis-de-maestria>

Rosario, P.(1999). Variáveis cognitivo-motivacionais na aprendizagem: As Abordagens ao estudo em alunos do Ensino Secundário, Tese de doutoramento, não Publicada, Braga, Universidade do Minho.

Rosario, P., Núñez, J.C., Almeida, L. y Rubio, M.(en prensa). Contrastación de un modelo de aprendizaje en estudiantes portugueses de secundaria.

Rial, A. Diseño curricular por competencias. El reto de la evaluación.

Extraído el 9 de enero 2008 desde

[http://www.udg.edu/Portals/49/Docencia%202010/Antonio\\_Rial\\_\(text\\_complementari\).pdf](http://www.udg.edu/Portals/49/Docencia%202010/Antonio_Rial_(text_complementari).pdf)

Ruíz , E., Hernández , F. y Ureña, F. (2008). Enfoques de aprendizaje y rendimiento institucional y afectivo de los alumnos de la

- titulación en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. *Revista de Investigación Educativa*, 2(26), 307-322.
- Sadler- Smith & F.Tsang. (1998). A comparative study of approaches to studying in Hong Kong and United Kingdom. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 81-93.
- Säljö, R. (1979). Learning about learning. *Higher Education*, 8, 443-451.
- Salim, S. R. (2006). Motivaciones, enfoques y estrategias de aprendizaje en estudiantes de Bioquímica de una universidad pública Argentina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa de Universidad Autónoma de Baja California*, 1( 8). Extraído el 24 de abril de 2007 desde [http://notasedusup.blogspot.com/2006\\_08\\_01\\_archive.html](http://notasedusup.blogspot.com/2006_08_01_archive.html)
- Salim, S. R. y M. C. Yapar. Aplicación del Cuestionario CEPEA para la Evaluación de Enfoques de Aprendizaje en alumnos universitarios. Extraído el 24 de abril de 2007 desde <http://www.rioei.org/investigacion/1060Salim.PDF>
- Salzoza, S.(2007).Enfoques de aprendizaje y formación de competencias en Educación Superior. Tesis Doctoral, Universidad de Granada. Extraído el 17 de enero de 2008 desde <http://hera.ugr.es/tesisugr/17295981.pdf>
- Samuelowicz, K.& J. D.Bain. (1992). Conceptions of teaching held by academic Teachers. *Higher Education*, 24, 93-111.
- Santos, C. J. (2006). La concepción de las competencias profesionales desde un Enfoque pedagógico. Extraído el 31 de mayo de 2007 desde [jsantos@lispetp.rimed.cu](mailto:jsantos@lispetp.rimed.cu)
- San Juan, M.A. (2004). Las Competencias Profesionales Básicas del Especialista en Medicina General Integral: Una Propuesta Metodológica de evaluación en el Municipio de Cienfuegos. Extraído el 7 de enero de 2008 desde <http://biblioteca.ucf.edu.cu/biblioteca/tesis/tesis-de-maestria/maestria-en-ciencias-de-la-educacion/ano-2004/Aurelia.pdf>
- Sánchez , N.(2006). Las competencias profesionales. Extraído el 31 de mayo

- de 2007 desde <http://www.educaweb.com/edw/seccion.asp>
- Segredo, A.M. y Reyes, D.(2004). Diseño curricular por competencias.  
Extraído el 9 de enero de 2008 desde  
<http://www.cocmed.sld.cu/no83/n83rev3.htm>
- Sim, J., Zadnik, M.G.& Radloff, A.(2003). University and workplace cultures: their Impact on the development of lifelong learners, *Radiography*, 9,99-107.
- Schmeck, R. R. (1983). Learning styles of collage students. En Dillon, R. F. and Schmeck, R. R.(eds.). *Individual Differences in cognition*.Vol.1. New YorkAcademic Press, 233-279.
- Suárez, B. (2005). La formación en competencias: un desafío para la educación superior del futuro. Extraído el 18 de diciembre de 2007 desde  
<http://www.uco.es/organizacion/eees/documentos/normas-documentos/otros/La%20formacion%20%en%20competencias%20MEC.pdf>
- Tang, C(1993). Spontaneous collaborative learning: A new dimension in student Learning experience?. *Higher Education Research and Development*, 12(2), 115-130.
- Taylor, J.(1984). Orientation to study: A longitudinal investigation of two digress in one university. Un published P.h. D. dissertation, University O Surrey.
- Tejada, J.(1999). Acerca de las competencias profesionales 1. *Revista Herramientas*, 56, 20-30.
- Tejada, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales 2. *Revista Herramientas*, 57, 8-14.
- Tejada, R.(2009). Formación de competencias en la Educación Superior.  
Extraído el 19 de octubre de 2009 desde  
<http://www.mailxmail.com/curso-formacion-competencia-educacion-superior>
- Thierry, D. R.(2005) Habilidades didácticas para la educación por competencias. Extraído el 18 de diciembre de 2007  
<http://web.upaep.mx/DesarrolloHumano/maestros/cursosTemporales.htm>
- Trigwell, K. & M. Prosser. (1991). Improving the quality of students learning: the

- influence of learning context and student approaches to learning outcomes. *Higher Education*, 22, 251-266.
- Trigwell, K. & M. Prosser. (1996a). Congruence between intention and strategy in university science teachers' approaches to teaching. *Higher Education*, 32, 77-87.
- Thomas, P. y J. D. Bain. (1984). Contextual dependence of learning approaches: the effects of assessments. *Human Learning*, 3, 227-240.
- Tobón, S.(2004). *Formación basada en competencias*. Bogotá: ECOE
- Tolhurst, D.(2007). The influence of learning environments on students' epistemological beliefs and learning outcomes, *Teaching in Higher Education*, 2(12), 219-233.
- Torres-Cuevas, E. (2002). La sociedad esclavista y sus contradicciones. En *La Colonia* (pp265-518), La Habana: Félix Varela.
- UNED. Propuesta del mapa de competencias genéricas de la UNED.  
 Extraído el 24 de abril de 2007 desde [http://portal.uned.es/portal/page?\\_pageid=93,571204,93\\_20535482&dad=portal&schema=PORTAL](http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,571204,93_20535482&dad=portal&schema=PORTAL)
- UNESCO.( 1998, octubre 5-6). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior  
 Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI:  
 visión y acción. Extraído el 27 de enero de 2006 desde [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm)
- Universidad de Deusto.(2007). *Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final Proyecto Tuning América Latina (2003-2007)*. España: Universidad de Deusto
- Walters, A. & col. (1998) Contextual differences in students motivation and self-regulated learning in mathematics, English, and social studies classrooms. *Instructional Science*, 26, 27-47.
- Watkins, D & Hattie, J.(1981). The internal structure and predictive validity of the Inventory of Learning Process: some Australian and Filipino data.

- Educational and Psychological Measurement*, 41, 511-514.
- Watkins, D.(1988). The motive/strategy model of learning process. *Haman Learning*,2,29-37.
- Watkins, D & Hattie, J.(1985). A longitudinal study of approaches to learning of Australian students. *Haman Learning*, 4, 127-141.
- Watkins, D & Regmi, M.(1992). Investigating student learning in nepal: an emic approach. Fouth Asian Regional Congress of Cross-Cultural Psychology. Kathmandu.
- Watkins, D & Biggs, J.(eds)(1996). *The Chinese learner: cultural, psychological and contextual influences*, Hong Kong, Cear and Acer.
- Waugh, R.F.(2002). Measuring self-reported studying and learning for university students: linking attitudes and behaviours on the same scale. *British Journal of Educational Psychologist*, 72, 573-604.
- Weinstein, C.E.(1978). Teaching cognitive elaboration learning strategies. In H.F. O'Neil , Jr(Ed). *Learning strategies*, New York: Academic: Press.
- Weinstein, C.E., & Mayer, R.E.(1986). The Teaching of Learning Strategies. *Handboo Of Research on Teaching (Third. Edition). A Project of American Educational Research Association*, Cap.11,p315-327.New York: Macmillan Publ. Comp.
- Witrock, M.C.(1974).Learning generative process. *Educational Psychologist*,11, 87-95.
- Witrock, M.C.(1978). The cognitive movement in instruction. *Educational Psychologist*, 13, 15-29.
- Van Rossum, E. J. & Schenk, S. M.(1984). The relationship between learning conception. Study Strategies and learning outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 54, 73-83.
- Vargas Jiménez , S y Almuiñas Rivero, J.L.(2003). Innovaciones, reformas y programa de desarrollo reciente. En Informe Nacional de Educación Superior en Cuba. Elvira Martín Sabina(Coord.). Extraído el 31 de mayo de 2007 desde <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001404/140477s.pdf>
- Vargas, F., Casanova, F. y Montanaro, L.(2001). *El enfoque de la competencia*

- laboral: manual de formación*. Montevideo: Cinterfor.
- Valle, A., González, R., Núñez, J.L. y González –Pienda, J.A.(1998). Variables cognitivo-emocionales, enfoque de aprendizaje y rendimiento. *Psicothema*. 12(3), 368-375.
- Valle, A., González, R., Núñez, J. C., Suárez, J.M., Piñeiro, I. y Rodríguez, S(2000). Enfoques de aprendizajes en estudiantes universitarios. *Psicothema* 12(3), 393-412.
- Vecino Alegret, F(2001a). Conferencia de Clausura del Coloquio “A cuarenta años de la Reforma Universitaria. *Revista Debates Americanos*, 11, 128-35.
- Vecino Alegret, F.(2001b). *La educación universitaria en Cuba: retos y perspectivas*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Vermunt, J. D. &H.M. Rijswijk(1988). Analysis and development of F.A.W.M. student’s skill in self-regulated learning. *Higher Education*, 17, 647-682.
- Vermunt, J. D. (2005). Relations between student learning patterns and personal and contextual factors and academic performance. *Higher Education*, 49, 205-234.
- Vidal, M.(2003). Diseño curricular por competencias. Extraído el 31 de mayo de 2007 desde. [http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol17\\_3\\_03/ems10303.htm](http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol17_3_03/ems10303.htm)
- Villa, A.(2004). Evidencias de Innovación en el Sistema Universitario. Ponencia presentada en el III Symposium Iberoamericano de Docencia Universitaria Pedagogía Universitaria: Hacia un espacio de aprendizaje compartido. Universidad de Deusto. Enero, 2004.
- Villa, A. y Poblete, M.(2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una Propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero/ICE, Universidad de Deusto.
- Vossio, R.(2002). Certificación y normalización de competencias. Orígenes, conceptos y prácticas. *Boletín Cinterfor/ O.I.T.*, 149.
- Yan & Kember, (2004). A Voider and engager approaches by out-of-class groups equivalent to individual learning approaches. *Learning and Instruction*, 14, 27-49.

- Yáñez , C.(2003). Sistemas y métodos de aprendizaje. Ponencia presentada en el Seminario de Internación: Orientaciones Pedagógicas para la Convergencia Europea. Universidad de Deusto. Julio 2003.
- Yáñez , C. y Villardón, L.(2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Bilbao: Universidad de Deusto Cuadernos del ICE 12.
- Yáñez, C. (2007). Competencias en la Universidad. De la utopía a la pragmatopía. *DIDAC*. 49, 4-9.
- Yáñez , C.(2008). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. Extraído el 23 de octubre de 2008 desde [http://www.um.es/ead/Red\\_U/m1/yaniz.pdf](http://www.um.es/ead/Red_U/m1/yaniz.pdf)
- Zalbaza, M.(2000). El papel de los Departamentos universitarios en la mejora de la calidad de la docencia. *Revista Universitaria de formación del profesorado*, 38, 47-66.
- Zalbaza, M.(2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Nancea.
- Zhang, L. (1999). Are thinking styles and personality types related?. *Educational Psychology*, 20(3), 271-284.
- Zhang, L. (2000). Relationship between Thinking Styles Inventory Study Process Questionnaire, *Personality and Individual Differences*, 29, 841-856.
- Zhang, L. (2003a). Does the big five predict learning approaches?. *Personality and Individual Differences*, 29, 841-856.



# **ANEXOS**

## **ANEXOS**

---

### **Anexo 1. Fundamentación de la carrera Estudios Socioculturales.**

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR.**

**UNIVERSIDAD DE LA HABANA.**

**ESPECIALIDAD EN ESTUDIOS SOCIOCULTURALES.**

#### **I. 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. (Dávalos, 1998,8).

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. La comunidad entonces, puede considerarse un lugar privilegiado de los procesos de adaptación y progreso de una sociedad. En este sentido, "uno de los retos principales que tiene en el campo del desarrollo cultural es la elaboración de estrategias que permitan favorecer procesos de construcción creativos, no limitados al consumo de las bellas artes, sino desplazadas a los espacios de la cotidianidad que permitan la búsqueda de una vida mejor. (Linares, 1998,142).

No se puede entonces interpretar la cultura como un producto acabado, para grupos seleccionados y a sus productores como una elite. Se entiende la cultura como un proceso, espacio de transformación, donde se deben tener en cuenta, las diferencias étnicas, territoriales, generacionales, de clases y de género; hacer mención a lo cotidiano, el ámbito rural y urbano, las tradiciones y la historia.

El trabajo (desarrollo) sociocultural prepara a los grupos de personas dentro de la comunidad para participar en el control y transformación de su cotidianidad, para ser protagonistas en la toma de decisiones sobre políticas y estrategias que conducen las acciones culturales y posibilita el no ser solo consumidores de bienes y servicios, sino promueve la creatividad colectiva y la promoción de la participación ciudadana.

A partir del triunfo de la revolución el trabajo sociocultural deviene una de las principales preocupaciones del nuevo proyecto social al considerar al hombre como el elemento central del proyecto cultural cubano. Múltiples y valiosas experiencias se han desarrollado a lo largo de cuarenta años, la mayoría dirigidas a la satisfacción de necesidades inmediatas o de propuestas de transformación y desarrollo en la

esfera de las manifestaciones culturales. De la misma manera las organizaciones políticas y de masas se han dado a la tarea de promover el trabajo social comunitario sobre bases esencialmente empíricas a partir del reto que constituye una transformación social de la envergadura de la Revolución cubana.

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.

Los primeros años de la Revolución requirieron de un gran esfuerzo en la industrialización y el desarrollo agropecuario del país, a esto obedece la respuesta de la educación superior cubana de formar profesionales en esas ramas en aquellas regiones que estaban vinculadas estrechamente a estos proyectos. Al cierre del siglo XX, ante el crecimiento de las necesidades espirituales y materiales del cubano, así como el incremento del turismo, se ha planteado un nuevo reto: la urgencia de la formación de un profesional de perfil amplio en el campo de las humanidades y las ciencias sociales, que formado en su región, tenga como centro de su quehacer el trabajo comunitario, lo que garantiza, a partir del conocimiento de su realidad cultural, una actividad basada en el sentido de pertenencia e identificación con su lugar de trabajo y que responde a la aspiración planteada por nuestro Comandante en Jefe, primero en el último Congreso de la FEU y luego, a partir de una serie de proyectos como Universidad para todos y el plan de formación de trabajadores comunitarios de Cojímar, por sólo citar algunos, sobre la necesidad de la masificación de la cultura y la atención a la comunidad.

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.

## **II. CARACTERIZACIÓN DE LA CARRERA.**

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 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. Estos espacios de alta concentración de personas y grupos, cualitativamente significativos en el desarrollo sociocultural, deben ser priorizados para contribuir al proceso acelerado de socialización de la cultura, a partir de la concepción de convertir progresivamente en plazas culturales todos los lugares posibles: centrales azucareros, complejos agroindustriales, cooperativas, centros escolares, barrios, universidades, donde generalmente vive y actúa una gran parte de la población. Son facilitadores de la afirmación y construcción de la identidad personal y social, la apreciación y creación de valores éticos y estéticos y el despliegue de la creatividad, la comunicación y la participación social, formaciones todas de amplia aplicación en el porvenir de la sociedad cubana.**

Los campos de acción indican que el egresado en trabajo sociocultural debe rebasar los límites del reduccionismo que ha lastrado este trabajo y asumir un concepto adecuado de trabajador sociocultural en su más amplia acepción. **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.

### III. 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.

Esfera de la cultura.

Esfera 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.

IV.- PLAN DEL PROCESO DOCENTE. Ver Anexo 1

V.- MODELO DEL PROFESIONAL.

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
- extensión cultural
- asesorías

## **OBJETIVOS GENERALES:**

### **Objetivos educativos:**

Que los estudiantes:

1.- Se formen en una concepción del mundo avalada por los principios del marxismo leninismo que les permita desarrollar con alto nivel científico cada tarea profesional en la transformación sociocultural de nuestra realidad.

2.- Enfrenten sus tareas profesionales atendiendo a la ética y la moral socialistas en la solución de los problemas que la construcción del Socialismo plantea en la esfera de la inserción social.

3.- Dominen de manera integral las herramientas científico – metodológicas que les permitan una visión histórico - lógica del desarrollo de la sociedad y el pensamiento social.

4.- Orienten sus intereses individuales en función de las necesidades de la sociedad, sobre la base de los conocimientos y habilidades que desarrollen a través del estudio de la especialidad.

5.- Comprendan la necesidad de elevar de manera constante su formación político ideológica, científica, técnica, cultural y física para el mejor desempeño del ejercicio de su profesión y la proyección cultural en la colectividad.

6.- Desarrollen la capacidad de apreciación y valoración estética de las diversas manifestaciones de la cultura en su expresión regional y/o nacional.

**7.- Mantengan una sistemática actualización en el campo de la profesión, apoyándose en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.**

### **Objetivos Instructivos:**

Que los estudiantes sean capaces de:

1.- Aplicar los métodos y los procedimientos que permitan la apreciación, valoración e interpretación del producto cultural.

**2.- Utilizar las capacidades y habilidades anteriores a la ejecución de investigaciones o a la preparación de actividades críticas, de promoción, de orientación e intervención sociocultural.**

**3.- Aplicar con un enfoque de sistema las capacidades investigativas, de crítica y proyección de actividades al trabajo de promoción y orientación sociocultural de las comunidades.**

4.- Contribuir de forma directa al trabajo práctico de animación sociocultural en cualesquiera de las esferas de su actividad profesional.

5.- Participar de forma activa en el diseño de planes de desarrollo sociocultural a partir de la detección e investigación estudio de las comunidades, así como contribuir a su ejecución y desarrollar procesos de intervención.

**6.- Dominar las formas de expresión del pensamiento, tanto oral como escrita, de acuerdo con los requerimientos de su profesión.**

VI.- OBJETIVOS CORRESPONDIENTES A LOS DOS NIVELES DE LA CARRERA.

### **PRIMER NIVEL:**

**Nivel pre-profesional.** Este nivel abarca los cuatro primeros semestres de la carrera – primero y segundo años -.

## OBJETIVOS GENERALES:

### Objetivos Educativos:

#### **Que los estudiantes:**

- Desarrollen una elevada conciencia político – ideológica basada en los principios marxista y martianos de acuerdo con los postulados de la Revolución y a través de la vinculación del proceso docente educativo y la vida nacional.
- Conformen una concepción científica del mundo y aprehendan los sistemas de valores culturales a partir de la estrecha relación de la teoría y la *praxis* marxista y el devenir social y cultural de la humanidad.
- Alcancen una adecuada preparación física y militar que le posibilite cumplir de forma exitosa las misiones que le encomiende la Revolución.
- **Sean capaces de expresarse adecuadamente de forma oral y escrita.**
- **Dominen, para su aplicación, las técnicas de computación.**
- Desarrollen adecuados métodos de estudios y disciplina, así como independencia intelectual, lo que se corresponde con su futuro trabajo profesional.

### Objetivos Instructivos:

Los estudiantes deben ser capaces de:

- Conocer el desarrollo del pensamiento social y comprender sus relaciones con el devenir de la humanidad.
- **Dominar las técnicas de la investigación social y ser capaces de aplicarlas de manera concreta en situaciones dadas.**
- **Conocer el devenir cultural y social universal y especialmente el latinoamericano y caribeño.**

- Poder utilizar adecuadamente las técnicas de computación en su trabajo docente y pre – profesional.
- Utilizar una lengua extranjera que le permita su acercamiento a la bibliografía especializada.

## SEGUNDO NIVEL.

**Nivel profesional.** Este nivel abarca los semestres del cinco al diez de la carrera – tercero a quinto año -.

### OBJETIVOS GENERALES:

#### **Objetivos Educativos:**

Que los estudiantes:

- Consoliden sus convicciones político – ideológicas y sean portadores de los valores que caracterizan al trabajador sociocultural.
- Profundicen y particularicen sus intereses y motivaciones a partir de las asignaturas de la disciplina integradora y desempeñen las tareas y den soluciones a los problemas planteados en la Práctica laboral.
- **Concienten la importancia de su inserción en el trabajo sociocultural y sean capaces de desarrollar hábitos de trabajo independiente.**
- Desarrollen plena conciencia de las necesidades de satisfacción espiritual y material presentes en su región.
- **Desarrollen sus capacidades investigativas y de relaciones interdisciplinarias.**
- **Sean conscientes y hagan prevalecer una educación de defensa del medio ambiente y los valores patrimoniales de su región.**

### **Objetivos Instructivos:**

Los estudiantes deben ser capaces de:

- Conocer el desarrollo de la historia y el pensamiento cubanos integrándolos a los conocimientos de nuestra cultura, para sobre esa base ser capaces de profundizar en las características socioculturales de su región y convertirse en un agente de intervención cultural.
- **Desarrollar habilidades para la investigación sociocultural y presentar proyectos socioculturales viables y de plena satisfacción social.**
- **Aplicar las nociones teóricas fundamentales para la ejecución de investigaciones, promoción, orientación e intervención socioculturales.**
- **Hacer estudios comunitarios de carácter transdisciplinario y recoger información a partir de una adecuada selección de las fuentes de información en idioma español e inglés y valiéndose de la tecnología automatizada.**
- **Expresar el resultado de sus investigaciones en un lenguaje apropiado que denote un alto nivel científico y de actualización de la información.**

### **VII. INDICACIONES METODOLÓGICAS Y DE ORGANIZACIÓN.**

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 plan de estudios combina adecuadamente las actividades docentes de conferencias, seminarios con las clases prácticas y el trabajo de terreno.

El trabajo de investigación se inicia en segundo año a partir de la asignatura de Metodología de la investigación I y II, la que a su vez se vincula con la Práctica laboral de los estudiantes.

La Práctica laboral está armónicamente integrada al sistema de conocimientos y habilidades diseñadas para cada año académico y se combinan la práctica concentrada y la sistemática. La primera se realiza de acuerdo con las asignaturas de redacción y computación aplicadas al trabajo de promoción en las instituciones culturales del territorio en el primer año de la carrera, en segundo y tercer año es sistemática y se vincula con la asignatura de Metodología de investigación social - cuantitativa y cualitativa – a partir del Taller de investigación social. Esto permite al estudiante ponerse en contacto con la realidad social y cultural donde debe desarrollar su trabajo como profesional. En el cuarto año se realiza la práctica de pre diploma donde se estructura el proyecto de investigación para la culminación de la carrera y debe ser defendido ante tribunal.

El plan de estudios propicia la participación y capacitación del estudiante desde el primer año de la carrera en los diferentes campos de acción y esferas de actuación a partir de un sistema coherente de asignaturas opcionales, lo que brinda, además, a cada Centro de Educación Superior la facilidad de enfatizar en la formación profesional de acuerdo con las características y necesidades regionales.

**Los programas de las disciplinas y asignaturas expresan de forma clara el sistema de objetivos y habilidades que se persigue y deben desarrollar.**

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.

Los trabajos finales son semestrales, lo que propicia la práctica de la escritura aunque el estudiante está en la libertad de elegir aquellos en que mejor se encuentran preparados para su defensa en forma oral. Esta forma de evaluación final resulta facilitadora de las capacidades expositivas de los estudiantes. Deben ser defendidos ante tribunal.

Los docentes propiciarán el trabajo independiente de los estudiantes a partir de la realización de trabajos finales y búsqueda de información en bibliotecas o por medios electrónicos.

Se prestará la mayor atención a la literatura docente correspondientes a las diferentes disciplinas y asignaturas. Es de señalar que por la índole de estos estudios y el tipo de profesional que se aspira a formar, no se contará siempre con textos básicos, sobre todo en los tres últimos años de la carrera, por lo que el profesor orientará, a partir de diversas fuentes, la búsqueda de información. Esto desarrolla a su vez la formación de criterios independientes y favorece soluciones particularizadas a los diferentes problemas a los que debe enfrentarse el estudiante.

**Debe trabajarse por la utilización de bibliografía en una lengua extranjera, lo que amplía el campo de posibilidades de información del estudiante.**

La Carrera de Estudios Socio Culturales no tiene precedente en el país por lo que los profesionales que vienen desempeñándose en los diferentes campos de acción y esferas de actuación, proviene de casi todas las carreras de las Ciencias Sociales y las Humanidades, así como de los Institutos Pedagógicos, pero sin la formación integral que este plan les proporciona. Esta situación junto a la alta demanda de profesionales de la sociocultura, hace imprescindible la apertura de un cuarto nivel de enseñanza en esta especialidad para la capacitación adecuada de estos profesionales que vienen desempeñando estas tareas.

La carrera en Estudios Socioculturales exige de una docencia activa, participativa y problémica, lo que requiere de los docentes una máxima información y capacitación constante, por lo que se considera que el cuarto nivel de enseñanza y la obtención de grados científicos, por parte de los profesionales que imparten la docencia, debe ser una atención especial del Centro de Educación Superior.

Para alcanzar los objetivos generales e instructivos propuestos es necesario garantizar:

**Forma de ingreso:** Por las características de esta carrera no es necesario tener ingresos masivos. Esta carrera demanda una matrícula limitada, pero con las condiciones y vocación idóneas que garanticen la retención y la calidad del egresado. Proponemos que se considere dentro del grupo de carreras con *requisitos especiales*. Y se determine el ingreso por pruebas de selección y entrevista con el aspirante. El conocimiento del idioma, la expresión oral, la capacidad de comunicación son factores esenciales para el desempeño de sus funciones, no exclusivamente después de graduados, sino también durante los seminarios, talleres y práctica directa con la población.

**Forma de culminación de la carrera:** El estudiante de la carrera en Estudios Socioculturales culminará sus estudios con la defensa de un Trabajo de Diploma que comienza su proceso de elaboración de Proyecto en el cuarto año y que debe ser defendido ante tribunal en el décimo semestre de la carrera. Sólo se podrá defender fuera de esa fecha (décimo semestre) cuando esté plenamente justificado por cualesquiera de las causas que el Reglamento docente prevé y aprobado por el decano de la Facultad correspondiente.

**Práctica laboral:** Para que la Práctica laboral cumpla con los objetivos propuestos es necesario velar porque no solo se convierta en una vía de satisfacción de necesidades de fuerza de trabajo en períodos determinados, sino que se integre armónicamente al proceso docente – educativo. Tal como aparece dentro del plan de estudios. En el cumplimiento de este objetivo es responsable tanto el centro de educación Superior como el organismo al que se ha asignado el estudiante durante la Práctica.

**Rigor académico:** Para garantizar los egresados de alta calidad científica y plena identificación con la problemática social y política de su región es indispensable armonizar la máxima exigencia y rigor académico que propicien la creatividad e independencia intelectual y de acción. Para esto es necesario la correcta combinación del sistema de evaluación y la Práctica profesional como ejercicio evaluativo.

**Ciclos de disciplinas de formación general y de Ciencias Sociales.** Es necesario que en el plan de estudios se establezca una correcta armonía interdisciplinaria, cuidando que no se repitan contenidos ni de la enseñanza precedente, ni de otras asignaturas de cualesquiera de las disciplinas que lo componen. Para ello se impone que la selección de estas disciplinas, sus objetivos, su ubicación en el plan de estudios y los niveles de precedencia sean atendidos de forma especial, así como el tiempo asignado a cada una de ellas.

*Ubicación de los graduados:* El creciente desarrollo social del país y la conciencia de las especificidades que esto implica ofrece la posibilidad a los egresados de esta carrera de ser ubicados de acuerdo con la determinación que aparece en “campos de acción” y “esferas de actuación”, sin embargo, es necesario que los organismos empleadores estén conscientes que bajo el rubro de graduado de nivel superior incluido en los requisitos de cargo, no es suficiente, pues por esta vía un biólogo puede ser animador cultural, lo que significa que en la medida que la educación superior satisface necesidades de profesionales de una calificación determinada, en esa misma medida en los calificadores de cargo se debe ir especificando qué graduado de nivel superior se requiere.

Otro aspecto a tener en cuenta es que al considerar la necesidades de egresados de esta especialidad no se limiten los análisis a las necesidades más inmediatas, sino a los planes de desarrollo en todo el país que requiere tanto en el campo de la cultura, como en el del turismo y otras áreas, graduados de esta carrera.

Nuestros egresados también están capacitados para ejercer la docencia tanto en el nivel superior como en el tercer nivel de aquellas especialidades afines al trabajo sociocultural. Estas habilidades las adquieren a partir de su pertenencia al Movimiento de Alumnos Ayudantes y de Alto Aprovechamiento Docente.

**VIII. ORGANIZACIÓN DE ASIGNATURAS POR AÑOS Y SEMESTRES. Ver Anexo 2**

#### **IX ACERCA DE LA DISCIPLINA INTEGRADORA.**

**La disciplina Intervención Sociocultural constituye la Disciplina Principal Integradora de la carrera y coincide con la Práctica laboral de los estudiantes. Esta disciplina resulta el vehículo idóneo para poner en práctica los principios de detección, investigación e intervención que son los que constituyen sus principales modos de actuación y que se interrelacionan y complementan con**

**los recibidos a partir de las otras disciplinas de la carrera. La intervención sociocultural familiariza al estudiante con sus posibles esferas de actuación y les permite, en una carrera de perfil amplio como esta, conocer dónde está su verdadera vocación dentro de la sociocultura. La posibilidad de adentrarse en la verdadera dimensión del trabajo en las Instituciones socioculturales desde un primer acercamiento, hasta concluir una investigación en esta rama del conocimiento es el objetivo fundamental de la disciplina. Este ordenamiento permite seguir paso a paso cada una de las etapas por las que debe transitar un científico social, a la vez que exige del estudiante una dedicación y delimitación de objetivos esencial para su futuro accionar como profesional.**

A través de esta disciplina el estudiante puede accionar en su Centro de Educación Superior e irradiar desde la actividad cultural universitaria hacia la comunidad en que se inserta el Centro, convirtiéndolo así en la más importante institución sociocultural de su territorio.

## **X.- DISCIPLINAS DE LA CARRERA:**

### **1. Teoría Filosófica y Sociopolítica.**

La disciplina Teoría Filosófica y Sociopolítica tiene gran significación en la formación científica, cultural y político-ideológica de los futuros egresados de la Educación Superior. La enseñanza de la misma tiene como antecedente la experiencia acumulada en el desarrollo y perfeccionamiento de la disciplina de Marxismo-Leninismo en diferentes carreras universitarias de Ciencias Sociales y Humanísticas y la nueva concepción de los planes de estudio para la formación del profesional de perfil amplio. A esto hay que añadir la experiencia de los análisis realizados a raíz de los procesos que han tenido lugar en la década de los años 90 y, en especial, el derrumbe del campo socialista, que se puede definir como el fracaso de un modelo de construcción del socialismo, que trae como consecuencia el cambio de la correlación de fuerzas a nivel mundial y la potenciación del hegemonismo imperialista. En estas nuevas condiciones el Marxismo-Leninismo y, particularmente, la disciplina Teoría Filosófica y Sociopolítica adquieren una

significación científico-política mayor desde el punto de vista práctico y teórico. De ahí la importancia de mantener un continuo perfeccionamiento de los programas de estudio que con ellas se relaciona.

## **2. Teoría y Metodología Sociocultural.**

### **OBJETIVOS GENERALES DE LA DISCIPLINA.**

#### Generales educativos:

#### **Contribuir a que los estudiantes:**

1. Consoliden la concepción científica del mundo a través de la incorporación de los fundamentos conceptuales de la sociología a su quehacer como profesional.
2. Se capaciten para la interpretación y análisis de la realidad social.
3. Desarrollen hábitos y habilidades en su formación que garanticen su incorporación a actividades de investigación de los problemas que en el ámbito socio-cultural afectan al país.
4. Adquieran los conocimientos teóricos y empíricos en el campo de la ciencia sociológica que les sirvan de orientación para el desarrollo de su práctica de intervención cultural.

#### Generales instructivos:

Que los estudiantes sean capaces de:

1. Argumentar los fundamentos metodológicos fundamentales de la Sociología para su aplicación en la práctica investigativa.
2. Planificar y diseñar procesos de investigación en la esfera de la socio-cultura.
3. Evaluar para su aplicación los diferentes métodos y técnicas de investigación de acuerdo con las características y el nivel de complejidad del objeto de investigación.
4. Procesar y analizar la información que se obtiene con el objetivo de diseñar planes de desarrollo socio-cultural y procesos de intervención.

Esta disciplina dentro del Plan de Estudios es la encargada de proporcionar a los estudiantes los conocimientos teóricos y metodológicos imprescindibles para realizar investigaciones de corte sociológico teniendo como centro las relaciones sociales que se desarrollan en las comunidades. En ella se articulan asignaturas teóricas y actividades vinculadas directamente con la práctica de investigación. **Las asignaturas que componen esta disciplina en su conjunto, permiten dotar al estudiante de las vías y formas de estudio y acceso a la realidad, así como también los instrumentos básicos para el análisis de los datos sociales, su organización y presentación.**

### **3. Historia y Cultura. OBJETIVOS GENERALES:**

#### **Objetivos Generales Educativos:**

Contribuir a que los estudiantes:

1. Consoliden su concepción científica del mundo mediante el conocimiento del proceso histórico – culturales, aplicando los métodos y categorías de la investigación en el campo de la sociocultura.

2. Se identifiquen con la misión histórica de la clase obrera y la vanguardia revolucionaria, mediante el conocimiento de los procesos de transformaciones estructurales que han tenido lugar en el área de objeto de estudio de la disciplina.

3. Logren establecer la relación dialéctica entre el antecedente histórico y la presente realidad.

4. Sean capaces de calificar y relacionar, en el orden sociopolítico, las manifestaciones artísticas y literarias producidas en el área objeto de estudio.

5. Adquieran la responsabilidad y la ética que le corresponde a nuestra profesión, de acuerdo con las necesidades de nuestra sociedad, mediante la demostración de carácter científico de la Historia y la Cultura y la importancia social y política que tiene lograr una interpretación correcta de las mismas.

### **Objetivos Generales Instructivos:**

Que los egresados en su ámbito de trabajo sean capaces de:

1. Utilizar las categorías y leyes socioeconómicas correspondientes a las diferentes etapas en el estudio de la historia y la cultura, tanto a nivel universal, como particularmente en América y el caribe y especialmente en Cuba.

2. Enjuiciar críticamente las distintas corrientes historiográficas, culturoológicas, políticas, sociales e ideológicas a través de la confrontación de opiniones y criterios científicos.

3. Analizar el desarrollo particular de la evolución de la Historia y la Cultura.

**La disciplina Historia y Cultura responde a la necesidad de que, en la formación profesional del estudiante, se incluya la capacidad de comprender y analizar críticamente la realidad social, artística y literaria universal y muy particularmente la de América Latina y el Caribe y Cuba. Sus estudios comienzan desde el primer año de la carrera y se extiende a lo largo de siete semestres permitiendo a los estudiantes un acercamiento paulatino al devenir social y cultural y su reflejo en Cuba hasta llegar a la problemática cultural de su**

región, lo que lo prepara para el acercamiento específico a su objeto de trabajo. El conocimiento por parte del estudiante de los fundamentos básicos de la Filosofía Marxista-Leninista y de la Economía Política, establece el vínculo entre las asignaturas de la disciplina y las del ciclo de las Ciencias Sociales por la aplicación de categorías, conceptos y el dominio de las leyes generales que rigen el desarrollo de la sociedad. Las asignaturas que componen la disciplina aportan al estudiante los ingredientes fundamentales, en el orden socioeconómico, para la mejor y más analítica comprensión de las manifestaciones socioculturales, partiendo de lo más general hasta lo particular de la región o zona de influencia. De particular significación resulta el conocimiento de la Cultura Cubana y la Historia de Cuba, a través de las cuales se accede al estudio de los elementos forjadores de nuestra nacionalidad, así como al carácter y esencia revolucionaria de las transformaciones sociales ocurridas en Cuba.

### **Lengua Extranjera.**

#### **OBJETIVOS GENERALES (INSTRUCTIVOS Y EDUCATIVOS) DE LA DISCIPLINA**

Los estudiantes deberán ser capaces de:

3. Comprender el carácter social del lenguaje como medio de expresión del pensamiento.
4. Valerse de la lengua inglesa como instrumento de apoyo en su formación y desarrollo profesional:
5. Comunicar oralmente sus ideas de forma comprensible, es decir, con un limitado rango de errores
6. Adquirir técnicas de lectura que coadyuven a la mejor comprensión de texto publicados en lengua inglesa.

7. Identificar información relevante en textos escritos y orales de acuerdo con sus necesidades e intereses profesionales.
8. Procesar la información de materiales académicos publicados en lengua inglesa relacionados con la temática del perfil de su carrera.
9. Reafirmar y ampliar los conocimientos del sistema de la lengua inglesa en relación con los fenómenos lingüísticos básicos en el plano morfosintáctico.

**La disciplina Idioma Inglés comprende la base lingüística (el sistema de la lengua) y las técnicas y medios de lectura que permitan al profesional la obtención de información relacionada con su especialidad en Idioma Inglés en diferentes fuentes de referencia y publicaciones científico- técnicas. El dominio de al menos la habilidad de lectura y cierto desempeño en la audición y la expresión oral han devenido en condición indispensable para que un profesional en cualquier lugar del mundo se mantenga actualizado.** El hecho de que el inglés se haya convertido en **lengua franca** y también la lengua en la que se publican los materiales más avanzados de la ciencia y la técnica a escala internacional pone en evidencia la necesidad imperiosa de conocer la lengua inglesa no sólo en el plano interpersonal sino también en el académico. **De ahí que nuestros futuros profesionales necesiten de la lengua extranjera como instrumento de trabajo con vistas a ampliar y profundizar sus conocimientos tanto en la etapa de estudiante como en su posterior trabajo profesional. La lengua inglesa figura además en primer plano como principal instrumento de expresión de muchas manifestaciones artísticas, publicitarias y culturales - música, cine, video, etc. – que se transmiten por nuestros medios masivos de comunicación y con los cuales el futuro profesional debe estar en constante contacto.**

#### **4. Disciplina Integradora**

##### **Objetivos Generales Educativos:**

Que los estudiantes:

**1.- Se formen en una concepción del mundo avalada por los principios del marxismo leninismo que les permita desarrollar con alto nivel científico cada tarea profesional en la transformación sociocultural de nuestra realidad.**

2.- Enfrenten sus tareas profesionales atendiendo a la ética y la moral socialistas en la solución de los problemas que la construcción del Socialismo plantea en la esfera de la inserción social.

3.- Dominen de manera integral las herramientas científico – metodológicas que les permitan una visión histórico - lógica del desarrollo de la sociedad y el pensamiento social.

4.- Orienten sus intereses individuales en función de las necesidades de la sociedad, sobre la base de los conocimientos y habilidades que desarrollen a través del estudio de la especialidad.

5.- Comprendan la necesidad de elevar de manera constante su formación político ideológica, científica, técnica, cultural y física para el mejor desempeño del ejercicio de su profesión y la proyección cultural en la colectividad.

6.- Desarrollen la capacidad de apreciación y valoración estética de las diversas manifestaciones de la cultura en su expresión regional y/o nacional.

7.- Mantengan una sistemática actualización en el campo de la profesión, apoyándose en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

### **Objetivos Generales Instructivos:**

Que los estudiantes sean capaces de:

1.- Aplicar los métodos y los procedimientos que permitan la apreciación, valoración e interpretación del producto cultural.

2.- Utilizar las capacidades y habilidades anteriores a la ejecución de investigaciones o a la preparación de actividades críticas, de promoción, de orientación e intervención cultural.

3.- Aplicar con un enfoque de sistema las capacidades investigativas, de crítica y proyección de actividades al trabajo de promoción y orientación cultural de las comunidades.

4.- Contribuir de forma directa al trabajo práctico de animación cultural en cualesquiera de las esferas de su actividad profesional.

5.- Participar de forma activa en el diseño de planes de desarrollo cultural a partir del estudio de las comunidades, así como contribuir a su ejecución y desarrollar procesos de intervención.

6.- Dominar las formas de expresión del pensamiento, tanto oral como escrita, de acuerdo con los requerimientos de su profesión.

**La disciplina Intervención Sociocultural constituye la Disciplina Principal Integradora de la carrera y coincide con la Práctica laboral de los estudiantes.**

Esta disciplina resulta el vehículo idóneo para poner en práctica los principios de detección, investigación e intervención que son los que constituyen sus principales modos de actuación y que se interrelacionan y complementan con los recibidos a partir de las otras disciplinas de la carrera. La intervención sociocultural familiariza al estudiante con sus posibles esferas de actuación y les permite, en una carrera de perfil amplio como esta, conocer dónde está su verdadera vocación dentro de la sociocultura. **La posibilidad de adentrarse en la verdadera dimensión del trabajo en las Instituciones socioculturales desde un primer acercamiento, hasta concluir una investigación en esta rama del conocimiento es el objetivo fundamental de la disciplina. Este ordenamiento permite seguir paso a paso cada una de las etapas por las que debe transitar un científico social, a la vez que exige del estudiante una dedicación y delimitación de objetivos esencial para su futuro accionar como profesional. La combinación de conferencias, talleres y trabajo tutorial permite al estudiante ir ganando en independencia de acción, así como transitar por los diferentes aspectos de su objeto de trabajo como es lo rural y lo urbano, el turismo, las generaciones, la problemática étnica, las generaciones, los territorios, etc. Otro aspecto de importancia es que a través de esta disciplina el estudiante puede accionar en su Centro de**

**Educación Superior e irradiar desde la actividad cultural universitaria hacia la comunidad en que se inserta el Centro, convirtiéndolo así en la más importante institución sociocultural de su territorio.**

#### **10. Planificación y Desarrollo.**

Todo proyecto de carácter sociocultural se desenvuelve en un entorno determinado en el orden histórico, social y geográfico. **Un especialista cubano que se desenvuelva en este campo del conocimiento deberá concebir su labor comprendiendo en qué medida y modo el objeto de su atención está influido objetivamente por la realidad económica, no sólo la de una parte del territorio cubano, sino la del país en su conjunto y en su relación con la economía mundial contemporánea.** Las asignaturas comprendidas en esta disciplina aportan los elementos imprescindibles para esa visión de conjunto, haciendo énfasis en la teoría económica marxista-leninista acerca de la construcción del socialismo los aportes de Fidel y el Ché acerca de esto, como herramientas conceptuales que guían nuestro quehacer para trascender los umbrales del subdesarrollo en medio de un entorno internacional que pretende imponernos otros derroteros.

#### **11. Economía Política.**

Todo proyecto de carácter sociocultural se desenvuelve en un entorno determinado en el orden histórico, social y geográfico. Un especialista cubano que se desenvuelva en este campo del conocimiento deberá concebir su labor comprendiendo de qué modo y en qué medida el objeto de su atención está influido objetivamente por la realidad económica, no sólo de una parte del territorio cubano, sino del país en su conjunto y en su relación con la economía mundial contemporánea. Cada una de las dos asignaturas comprendidas en esta disciplina aportan elementos imprescindibles para esta visión de conjunto, ofreciendo herramientas conceptuales que guían nuestro quehacer económico para trascender los umbrales del subdesarrollo por la vía de la construcción

socialista en medio de un entorno internacional que pretende imponernos otros derroteros. En este sentido son trascendentales los aportes de Fidel y el Che.

## **12. Estudios de Lengua Española.**

La disciplina Estudios de lengua española ha estado incluida -de un modo u otro- en los planes de estudios de las universidades cubanas, en especial después de la Reforma Universitaria de 1962, en atención a la importancia que se concede al conocimiento de la lengua materna. **La lengua se revela medio idóneo para lograr una visión adecuada del desarrollo histórico de la sociedad y de su cultura; y también como contribución al estudio más completo de su literatura. Es así que, para la investigación y la docencia lingüístico-literaria, así como para las labores de promoción y difusión de la cultura, resulte imprescindible esta disciplina, caracterizada como básica en nuestra carrera.**

## **13. Geografía.**

### **Objetivos Generales Educativos:**

Contribuir a que los estudiantes:

1. Consoliden su concepción científica del mundo, mediante el conocimiento cabal de la interacción dialéctica que se produce entre la naturaleza, la sociedad y la economía, en la formación de los complejos territoriales culturales.
2. Profundicen sus conocimientos para participar en la organización, desarrollo y dirección de los territorios al analizar los problemas regionales que inciden en la organización territorial de la cultura.
3. Desarrollen la conciencia de mantener una constante superación científico-técnica, político-ideológica y cultural, mediante la búsqueda y el análisis de materiales sobre las formas territoriales de organización de la cultura, acorde con las exigencias del desarrollo multilateral de nuestra sociedad.

4. Posean la capacidad de apreciar correctamente la belleza de los principios naturales y culturales como forma de manifestación de la integración armónica del desarrollo socioeconómico de los territorios.

### **Objetivos Generales Instructivos:**

Los estudiantes deben ser capaces de:

- 1- Analizar la influencia que ejercen las condiciones y recursos naturales y sociales en las formas territoriales de organización de la cultura, como vía para garantizar la efectividad de las estructuras ramales.
- 2- Constatar y caracterizar los problemas fundamentales del desarrollo actual y prospectivo de los territorios desde el punto de vista económico, social y cultural.

La disciplina Geografía está encaminada a la preparación de los estudiantes a partir del conocimiento cabal de la relación naturaleza – sociedad – economía, para que sea capaz de participar en la organización, el desarrollo y la dirección de los territorios e incidir, de forma coherente y creadora, en la organización territorial en el ámbito sociocultural y que aprecie y sea capaz de hacer apreciar la belleza de los principios naturales y culturales y contribuya a su conservación.

### **14. Preparación para la Defensa.**

La aprobación de la Directiva 29 del Ministro de las FAR plantea perfeccionar el sistema de preparación para la defensa de los estudiantes universitarios de los Centros de Educación Superior del país y es lo que da origen a esta disciplina. Tiene como antecedentes la preparación militar que se estableció con carácter curricular desde 1975, a partir de un convenio MINFAR-MINED. Esta disciplina busca dotar al futuro profesional de la preparación adecuada que le permita actuar de forma integral ante los intereses y responsabilidades de la defensa, de acuerdo con la esfera en que realice sus actividades como graduado. **En el caso particular de la**

**carrera de Estudios Socioculturales, pretende lograr una mayor conciencia tanto individual como colectiva de la necesidad de preservar los valores culturales para que exista y se mantenga la nación, la nacionalidad y la identidad cubana como país y Estado. Estos valores se interrelacionan con las raíces y proyecciones de las culturas de América, el Caribe y del mundo. La preparación para la defensa en su integralidad posibilita al mismo tiempo enfrentar las agresiones del imperialismo que pretenden desvirtuar y deformar los valores del patrimonio cubano, latinoamericano y universal, aunque no solo en caso de guerra sino también, en la paz.**

## **15. Información.**

### **OBJETIVOS GENERALES DE LA DISCIPLINA.**

#### **General educativo.**

Al concluir sus estudios, el egresado debe ser capaz de:

Estar sensibilizados con los principios generales de la información y la repercusión de ésta dentro del cuerpo social en nuestro país.

#### **Generales instructivos:**

Al concluir sus estudios, el egresado debe ser capaz de:

1. Identificar integralmente las diferentes entidades de información como organizaciones de servicio, con el objetivo de satisfacer necesidades de información de sus clientes-usuarios, en correspondencia con las necesidades cambiantes y crecientes de información, para lo cual deberá interactuar con los clientes-usuarios, para asumir un nuevo tipo de liderazgo y gestión, que ejercerá en su papel de participante y agente de cambio para el desarrollo de la comunidad.
2. Identificar y evaluar críticamente diferentes fuentes y recursos de

información; representar y organizar exitosamente dicha información con mentalidad de productores, como generadores de valor agregado, demostrando habilidad comunicativa oral y escrita en lengua materna y capacidad de utilizar una lengua extranjera para su trabajo, para lograr la sostenibilidad de sus proyectos en el complejo mundo actual, que se revierta siempre en favor de la sociedad.

3. Utilizar adecuadamente las técnicas y metodologías, que le permitan identificar, sistematizar y diseminar información, aplicando de forma creadora los conocimientos necesarios para lograr con la mayor calidad el éxito del proyecto cultural cubano así como los conocimientos culturales y de información adquiridos durante su formación.

En el actual contexto internacional de los llamados Cambios globales que experimentan el mundo y sus vías de desarrollo, se formuló desde el principio con mucha fuerza una reflexión asociada, que fuera recogida y expresada de la siguiente forma: "La información es un recurso imprescindible para el desarrollo". Simultáneamente, se reconoce a escala mundial que inclusive la información interna de las organizaciones es uno de sus más preciados recursos y que debe ser eficazmente administrado para estimular la innovación, elevar los niveles de productividad competitividad, y acelerar el desarrollo. En esta década se ha ido generalizando una concepción teórica y práctica de fusión científica, que abarca 3 grandes áreas del quehacer humano: Computación Comunicación, Información. Esta triada constituye hoy la reconocida base de toda proyección técnica y organizativa, sea con adelantos individuales, sea de forma conjugada. **En el campo de trabajo de la información esa conjugación influye de múltiples modos en sus pilares de acción: la creación de información, su procesamiento y su transmisión, introduciendo modificaciones en los tipos de trabajos, de productos, de servicios y en las necesidades y expectativas de los propios usuarios.**

## 16. Patrimonio cultural y turístico.

### **OBJETIVOS GENERALES (educativos e instructivos):**

- Conocer la evaluación y previsiones del crecimiento del turismo mundial desde las perspectivas de las transformaciones en la demanda turística en el próximo siglo influidas por las nuevas motivaciones y formas vocacionales con un fuerte componente sociocultural.
- Desarrollar habilidades para la gestión turística del patrimonio cultural con criterios de sostenibilidad.

### **La disciplina Patrimonio cultural y turístico permite a los estudiantes:**

- La comprensión del surgimiento, desarrollo y gestión del turismo como un fenómeno sociocultural y económico.
- El intercambio cultural que se produce en la misma práctica del turismo.
- El elevado componente cultural que se expresa en el diseño de la oferta turística de un destino.
- La comprensión de la interdisciplinariedad del producto turístico.
- Elaboración de un cuerpo científico que promueva la investigación en el campo de la relación interdisciplinas entre el turismo y la sociocultura.

A través de esta disciplina el estudiante puede accionar en diferentes entidades turísticas que necesiten de un profesional con formación en los aspectos claves del desarrollo y la práctica sociocultural. La disciplina ayudará a formar a un recurso humano importante pues Cuba está obligada a desarrollar un turismo de calidad con altos estándares internacionales y una oferta diversificada que exponga los recursos naturales y culturales aún insuficientemente gestionadas.

17. Cultura y comunidad.

**General educativo.**

Contribuir desde la dimensión cultural a la formación ética y estética de los estudiantes.

**General instructivo.**

Capacitar a los alumnos para la interpretación y análisis de los procesos socioculturales de la comunidad.

**Esta disciplina en el marco del plan de estudios, proporcionará a los estudiantes conocimientos teóricos, metodológico y prácticos para el trabajo en las comunidades en caminado a potenciar y conducir procesos de desarrollo y creación socio – cultural, tomando en cuenta la dinámica de las tradiciones culturales y la identidad de cada entorno.**

**Además incluye el desarrollo de talleres de creatividad y juegos para abordar el trabajo socio – cultural comunitario en diferentes grupos etareos.**

14. Educación Física.

15. Computación.

Esta disciplina se plantea como tarea central brindar a los estudiantes los conceptos lógicos asociados a las formas de utilizar las computadoras preferentemente en la solución de problemas relacionados con su especialidad. **Las asignaturas brindan a los estudiantes las habilidades básicas para el trabajo habitual de un profesional del campo de las ciencias sociales.**



## Anexo 2. Tabla de ubicación de Titulados en Estudios Socioculturales

Titulados ubicados provincia de Cienfuegos.

#	Titulado	Año de graduación	Lugar de desempeño
1	Yanina Jaques	1ra 2003-2004	Centro Provincial de la Música
2	Alián Cárdenas	1ra 2003-2004	Centro Provincial de Cultura Comunitaria
3	Odelmis Salabarría	1ra 2003-2004	Telecentro Provincial
4	Yamina Villa	1ra 2003-2004	Telecentro Provincial
5	Rocío Olascoaga	1ra 2003-2004	Teatro Terry
6	Ernesto Rivero	1ra 2003-2004	Fondo de Bienes Culturales
7	Madelaine González	1ra 2003-2004	Hotel Punta La Cueva
8	Yusleidis Rodríguez	2da 2004-2005	Cultura Provincial
9	Eilén Labrada	2da 2004-2005	Cultura Provincial
10	Yanelis Villibá	2da 2004-2005	Cultura Provincial
11	Yunieskis Olmo	2da 2004-2005	Cultura Provincial
12	Eidis Salas	2da 2004-2005	Cultura Provincial
13	Yuliedis Rodríguez	2da 2004-2005	Cultura Provincial
14	Liván Alfonso	2da 2004-2005	Tele Centro Provincial
15	Yinelis Ruíz	2da 2004-2005	Museo Provincial
16	Asael Alonso	2da 2004-2005	Centro Provincial de Cultura Comunitaria
17	Roberto Rodríguez	2da 2004-2005	Galería Boulevard
18	Vladimir Correa	2da 2004-2005	Centro de Arte
19	Yuneidis Calderón	2da 2004-2005	Estadísticas Provincial
20	Mijail González	2da 2004-2005	Tienda Mimbres
21	Suled López	2da 2004-2005	Emisora de Aguada

22	Ananduis Cabrera	2da 2004-2005	Casa de Cultura Camarones
23	Osley Rodriguez	2da 2004-2005	Empresa Eléctrica
24	Yenelis Montero	2da 2004-2005	Licencia Maternidad
25	Carmen E. Rodríguez	2da 2004-2005	Teatro Los Elementos, Cumanayagua
26	Mónica Gil	3ra 2005-2006	Centro Provincial de la Música
27	Lisley Peña	3ra 2005-2006	Cultura Provincial
28	Geili Montes de Oca	3ra 2005-2006	Cultura Provincial
29	Yenisley Ortega(Cusi)	3ra 2005-2006	Cultura Provincial
30	Sahili Bermúdez	3ra 2005-2006	Gobierno Provincial
31	Yarlen Medina	3ra 2005-2006	Centro Provincial de Patrimonio
32	Leyanis Rodríguez	3ra 2005-2006	Centro Provincial de Patrimonio
33	Sonia Boudi	3ra 2005-2006	Telecentro Provincial
34	Sergio Quiñones	3ra 2005-2006	Museo de La Fortaleza
35	Yuniesbi Jiménez	3ra 2005-2006	CAI 14 de julio
36	Yamilka Borges	3ra 2005-2006	Corresponsalía, Rodas
37	Katia Gálvez	3ra 2005-2006	Museo, Lajas
38	Regla Águila	3ra 2005-2006	Centro de Semillas
39	Maribel Rodríguez	4ta 2006-2007	Centro Provincial Patrimonio
40	Sheyla Rivero	4ta 2006-2007	Teatro Terry
41	Alicia Curbelo	4ta 2006-2007	Telecentro
42	Dianelis Marrero	4ta 2006-2007	Telecentro
43	Yanay Gopar	4ta 2006-2007	Telecentro
44	Lizyenis	4ta 2006-2007	Telecentro
45	Ailin Portell	4ta 2006-2007	Telecentro
46	Lisette Gómez	4ta 2006-2007	Museo Naval

47	Marienne Jiménez	4ta 2006-2007	Dirección Provincial Comunicaciones
48	Ailin González	4ta 2006-2007	Cultura Municipal Cruces
49	Greter Hernández	4ta 2006-2007	Museo Palmira

### **Titulados de Estudios Socioculturales que ejercen en UCF**

#	Titulado	Año de Graduación	Lugar de desempeño
50	Kisimira Días	1ra 2003-2004	UCF, Dpto Ciencias Sociales
51	Leonid Román	1ra 2003-2004	UCF, Dpto de Ciencias Sociales
52	Yoanelis Mirabal	1ra 2003-2004	UCF, Dpto de ESC
53	Lisbel Fumero	1ra 2003-2004	UCF, Dpto de ESC
54	Jorge L. Lanza	1ra 2003-2004	UCF, Dpto de ESC
55	Yasleidis Cabrera	1ra 2003-2004	UCF, Dpto de Preparatoria
56	Odalys Medina	2da 2004-2005	UCF, Dpto de ESC
57	Adíanez Fernández	2da 2004-2005	UCF, Dpto de ESC
58	Taneisi Brunet	2da 2004-2005	UCF, CESOC
59	Meili Quintana	2da 2004-2005	UCF, CESOC
60	Alexei Días	2da 2004-2005	UCF, Dpto de Extensión Universitaria
61	Liosdani Figueras	3ra 2005-2006	UCF, Dpto de ESC
62	Annia Isabel Rojas	3ra 2005-2006	UCF, Dpto. de Extensión Universitaria
63	Yisell Herrera	3ra 2005-2006	UCF, CESOC
64	Yanet López	3ra 2005-2006	UCF, CESOC
65	Yenisey Machado	3ra 2005-2006	UCF, Dpto de Ciencias Sociales

66	Yanet Alfonso	4ta 2006-2007	UCF, Dpto de ESC
67	Dunia Pino	4ta 2006-2007	UCF, Dpto de ESC
68	Guelin Cordero	4ta 2006-2007	UCF, Dpto de Preparatoria

### **Titulados en Estudios Socioculturales UCF en otras provincias**

69	Grechen Sánchez	1ra 2003-2004	Ministerio de Cultura, C H
70	Yoel Amador	1ra 2003-2004	Ministerio de Cultura, CH
71	Yadenis Martínez	1ra 2003-2004	Ministerio de Cultura, C H
72	Zenaida López	1ra 2003-2004	UCI C. Habana
73	Gretel Medina	1ra 2003-2004	ISA, C Habana
74	Alexei Díaz	1ra 2003-2004	Venezuela
75	Liliana Monzón	1ra 2003-2004	Francia
76	Nayanis Cabrera	2da 2004-2005	UNEAC , Ciudad Habana
77	Yasmani Dueñas	2da 2004-2005	Cultura Municipal Yaguajay, Santi Spiritú
78	Yunior Pérez	2da 2004-2005	Cultura Municipal Fomento, Santi Spiritus
79	Dusley Bello	2da 2004- 2005	Empresa Turismo Santi Spiritus
80	Zarema Váldez	2da 2004-2005	Empresa Eléctrica Santi Spiritus
81	Lisdaimi Abreús	2da 2004-2005	Universidad de Santi Spíritu
82	Anni Aimeé	2da 2004-2005	Cultura Municipal Cabaiguán, Santi Spíritus.
83	Milena Toledo	2da 2004-2005	Telecentro Santi Spíritu
84	Mayrelis Medinilla	2da 2004-2005	Cultura Municipal Santi Spíritus
85	Sandra Araujo	2da 2004-2005	Cultura Provincial Santa

			Clara, Villa Clara
86	Anyeli Sánchez	2da 2004-2005	Cultura Municipal Placetás, Villaclara
87	Raimalú Morales	3ra 2005-2006	Centro Nacional de Cultura Comunitaria, CH
88	Leticia Padilla	3ra 2005-2006	Cultura Municipal Corralillo, Villaclara

### **Anexo 3. Cuestionario de Procesos de Estudio.**

#### **CUESTIONARIO DE PROCESOS EN EL ESTUDIO (C.P.E.)**

##### **QUÉ ES EL CPE**

**En las páginas siguientes figuran una serie de preguntas sobre tu actitud hacia el estudio y tu forma de estudiar.**

No existe un modo *correcto* de estudiar, puesto que dicho modo depende del propio estilo de aprendizaje y de las características de los estudios que cursas. Las preguntas que siguen pretenden cubrir aquellos aspectos que se consideran más importantes en los modos de estudiar, de ahí la necesidad de que respondas cada pregunta lo más sinceramente posible. Basa las respuestas pensando en la(s) materia(s) que estimes más pertinente a tu caso concreto.

##### **Modo de responder**

En cada pregunta se presentan cinco opciones, de las que has de escoger *sólo una*. La numeración ha de interpretarse como sigue.

5. Cuando entiendas que la pregunta se aplica a tu caso *siempre o casi siempre*.
4. Si crees que se aplica a tu caso *frecuentemente*.
3. Si se te aplica *a menudo* (digamos la mitad de las veces).
2. Si te ocurre *algunas veces*.
1. Si te ocurre *nunca o muy raras veces*.

✿ **No marques** las respuestas en este cuestionario. Hazlo, por favor, en la HOJA DE RESPUESTA adjunta.

✿ **No emplees** mucho tiempo en cada pregunta. Ten en cuenta, más bien, tu reacción **inmediata**.

✿ Procura responder todas las preguntas. Las respuestas serán **confidenciales**.

**Autores:** J. B. Biggs y D. Kember

*Traducción y adaptación: **Fuensanta Hernández Pina**. Universidad de Murcia, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, 2001.*

### **PREGUNTAS**

**1.- Estudiar me produce una satisfacción personal.**

**2.-** Cuando estudio algo, lo trabajo bastante para formarme una opinión personal al respecto y así quedar satisfecho.

**3.-** Mi objetivo es pasar el curso haciendo el menor trabajo posible.

**4.-** Realmente solo estudio los apuntes y lo que se señala en clase. No busco información complementaria por mi cuenta ya que es una pérdida de tiempo.

**5.-** Cuando un tema que tengo que estudiar me resulta interesante, profundizo en él.

**6.-** Los temas nuevos que estudio me parecen interesantes, y dedico tiempo a ampliarlos buscando información adicional.

**7.-** Si una materia me resulta poco interesante, prefiero dedicarle el mínimo tiempo y esfuerzo.

**8.-** Algunas cosas las estudio mecánicamente hasta que las sé de memoria, aunque no las entienda.

**9.-** Para mí estudiar materias de la carrera es tan atractivo como leer una buena novela o ver una buena película.

**10.-** Me hago preguntas sobre aquellos temas que considero importantes hasta que los comprendo totalmente.

**11.-** Considero que puedo aprobar más exámenes memorizando lo realmente importante, antes que intentar comprenderlo.

**12.-** En mis estudios me atengo a lo que específicamente me señalan en clase los profesores. No necesito hacer nada extra.

**13.-** Me gusta trabajar duro en la carrera porque encuentro las asignaturas interesantes.

**14.-** Empleo bastante de mi tiempo libre profundizando en temas que me suscitan interés y que pueden haber sido tratados en diversas asignaturas.

**15.-** Estudiar los temas en profundidad me parece una pérdida de tiempo y me produce confusión, ya que todo lo que se necesita para aprobar es un conocimiento rápido de los temas.

16.- Los estudiantes empleamos poco tiempo estudiando los contenidos que intuimos no van a entrar en el examen.

17.- Cuando asisto a clase suelo llevar algunas preguntas que me han surgido y que espero me sean respondidas.

18.- Procuero realizar la mayor parte de las lecturas que el profesor sugiere en clase o en su programa de la asignatura.

19.- Empleando poco tiempo en estudiar aquello que sé que no me va salir en los exámenes, podría obtener buenos resultados

20.- Para aprobar un examen, memorizo las respuestas de las preguntas que preveo van a salir en el examen.

**Comprueba que has contestado a todas las preguntas**

**GRACIAS POR TU COLABORACIÓN.**

**HOJA DE RESPUESTAS CPE (Cuestionario de Procesos de Estudio)**

Nombre y Apellidos:.....

Cl:.....

Titulación..... Universidad de.....

Curso..... Grupo..... Número de asignaturas  
pendientes.....

Género: 1. Hombre 2. Mujer

Edad: **1.** 18 o menos **2.** 19-20 **3.** 21-22 **4.** 23 o más

Opción en la que elegiste la titulación que estudias:

**1.** Primera **2.** Segunda **3.** Tercera **4.** Cuarta **5.** Quinta o más

Marca el número correspondiente al nivel de estudios de estudios de tu padre y de tu madre:

<b>Nivel de estudios del padre</b>	<b>Nivel de estudios de la madre</b>
0. Sin estudios	0. Sin estudios
1. Estudios primarios	1. Estudios primarios
2. Estudios secundarios	2. Estudios secundarios
3. Bachillerato	3. Bachillerato
4. Universitarios medios	4. Universitarios medios
5. Universitarios superiores	5. Universitarios superiores
6. Doctor	6. Doctor

5. (casi) Siempre    4. Frecuentemente    3. A menudo    2. Algunas veces    1. Nunca

1.-	11.-
2.-	12.-
3.-	13.-
4.-	14.-
5.-	15.-
6.-	16.-
7.-	17.-
8.-	18.-
9.-	19.-
10.-	20.-

<p><b>SS</b>= SUMA 4+8+12+16+20 =</p> <p><b>SM</b>= SUMA 3+7+11+15+19 =</p> <p><b>SA</b>= SUMA SS+SM =</p>	<p><b>DS</b>= SUMA 2+6+10+14+18 =</p> <p><b>DM</b>= SUMA 1+5+9+13+17 =</p> <p><b>DA</b>= SUMA DS+DM =</p>
--	---

**Anexo 4. Resultados enfoques de aprendizaje respecto a la muestra total.**

**Estadísticos**

		Estrategia superficial	Motivación superficial	Enfoque superficial	Estrategia profunda	motivación profunda	Enfoque profundo
N	Válidos	194	194	194	194	194	194
	Perdidos	0	0	0	0	0	0
Media		8,9536	9,2423	18,1959	20,0103	20,1495	40,1598
Desv. típ.		4,12284	3,31867	6,68249	3,20781	3,13320	5,76933
Mínimo		5,00	5,00	10,00	8,00	9,00	21,00
Máximo		43,00	21,00	62,00	25,00	25,00	50,00

**Tipo de motivación**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Motivación superficial	8	4,1	4,1	4,1
	Motivación profunda	186	95,9	95,9	100,0
	Total	194	100,0	100,0	

**Tipo de estrategia**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Estrategia superficial	12	6,2	6,2	6,2
	Estrategia profunda	182	93,8	93,8	100,0
	Total	194	100,0	100,0	

**Tipo de enfoque**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Enfoque superficial	5	2,6	2,6	2,6
	Enfoque profundo	179	92,3	92,3	94,8
	Enfoque equilibrado	10	5,2	5,2	100,0
	Total	194	100,0	100,0	

### Correlaciones muestra total.

#### Correlaciones

		Motivación superficial	Estrategia superficial	motivación profunda	Estrategia profunda
Motivación superficial	Correlación de Pearson	1	,608**	-,347**	-,302**
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000
	N	194	194	194	194
Estrategia superficial	Correlación de Pearson	,608**	1	-,300**	-,305**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000
	N	194	194	194	194
motivación profunda	Correlación de Pearson	-,347**	-,300**	1	,656**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000
	N	194	194	194	194
Estrategia profunda	Correlación de Pearson	-,302**	-,305**	,656**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000
	N	194	194	194	194

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Relaciones	Coeficiente de Pearson	Signif. estadística
<b>Motiv. Profunda- Estrategia Profunda</b>	0.656	0.000
<b>Motiv. Superficial- Estrategia Superficial</b>	0.608	0.000



## Anexo 5. Resultados enfoques curso 2007-2008

### Estadísticos descriptivos

año académico		N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
primero	Estrategia superficial	29	5	23	11,62	4,632
	Motivación superficial	29	5	21	11,17	4,759
	Enfoque superficial	29	11	42	22,79	8,445
	Estrategia profunda	29	8	23	18,66	3,508
	motivación profunda	29	10	23	18,45	3,851
	Enfoque profundo	29	25	46	37,10	6,494
	N válido (según lista)	29				
tercer año	Estrategia superficial	21	6	24	10,10	3,491
	Motivación superficial	21	6	18	9,62	3,154
	Enfoque superficial	21	13	42	19,71	6,026
	Estrategia profunda	21	11	24	18,57	3,906
	motivación profunda	21	13	25	19,52	3,250
	Enfoque profundo	21	25	48	38,10	6,707
	N válido (según lista)	21				
quinto año	Estrategia superficial	15	5	13	7,27	2,631
	Motivación superficial	15	5	13	8,60	2,586
	Enfoque superficial	15	10	23	15,87	4,207
	Estrategia profunda	15	17	25	20,80	2,178
	motivación profunda	15	14	23	19,80	2,678
	Enfoque profundo	15	31	47	40,60	4,437
	N válido (según lista)	15				

### Tipo de motivación

año académico		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
primero	Válidos				
	motiv. profunda	30	100,0	100,0	100,0
tercer año	Válidos				
	motiv. superficial	1	5,3	5,3	5,3
	motiv. profunda	18	94,7	94,7	100,0
	Total	19	100,0	100,0	
quinto año	Válidos				
	motiv. profunda	4	100,0	100,0	100,0

### Tipo de estrategia

año académico			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
primero	Válidos	est.superficial	2	6,7	6,7	6,7
		est. profunda	28	93,3	93,3	100,0
		Total	30	100,0	100,0	
tercer año	Válidos	est. profunda	19	100,0	100,0	100,0
quinto año	Válidos	est. profunda	4	100,0	100,0	100,0

### Tipo de enfoque

año académico			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
primero	Válidos	Enfoque superficial	3	10,3	10,3	10,3
		Enfoque profundo	20	69,0	69,0	79,3
		Enfoque equilibrado	6	20,7	20,7	100,0
		Total	29	100,0	100,0	
tercero	Válidos	Enfoque superficial	1	4,8	4,8	4,8
		Enfoque profundo	20	95,2	95,2	100,0
		Total	21	100,0	100,0	
quinto	Válidos	Enfoque profundo	15	100,0	100,0	100,0

## Correlaciones Curso 2007-08

### Correlaciones

		motivación profunda	Estrategia superficial
Estrategia profunda	Correlación de Pearson	,629	
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	65	
Motivación superficial	Correlación de Pearson		,624
	Sig. (bilateral)		,000
	N		65

### Correlaciones

año académico			motivación profunda	Motivación superficial
primero	Estrategia profunda	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,557 ,002 29	
	Estrategia superficial	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N		,617 ,000 29
tercero	Estrategia profunda	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,755 ,000 21	
	Estrategia superficial	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N		,644 ,002 21
quinto	Estrategia profunda	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,666 ,007 15	
	Estrategia superficial	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N		,300 ,277 15

## Anexo 6. Resultados variable enfoque de aprendizaje Curso 2008-2009

### Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Estrategia superficial	53	5	17	8,40	2,762
Motivación superficial	53	5	16	9,36	2,646
Enfoque superficial	53	11	28	17,75	4,502
Estrategia profunda	53	12	25	19,43	3,196
motivación profunda	53	9	25	19,72	3,165
Enfoque profundo	53	21	50	39,15	5,712
N válido (según lista)	53				

### Tipo de motivación

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos motiv. superficial	1	1,9	1,9	1,9
motiv. profunda	52	98,1	98,1	100,0
Total	53	100,0	100,0	

### Tipo de estrategia

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos est.superficial	2	3,8	3,8	3,8
est. profunda	51	96,2	96,2	100,0
Total	53	100,0	100,0	

### Tipo de enfoque

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Profundo	50	94,3	94,3	94,3
Equilibrado	3	5,7	5,7	100,0
Total	53	100,0	100,0	



## Descriptivos por años (curso 2008-2009)

### Tipo de enfoque

año académico			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
primero	Válidos	Profundo	28	93,3	93,3	93,3
		Equilibrado	2	6,7	6,7	100,0
		Total	30	100,0	100,0	
tercer año	Válidos	Profundo	18	94,7	94,7	94,7
		Equilibrado	1	5,3	5,3	100,0
		Total	19	100,0	100,0	
quinto año	Válidos	Profundo	4	100,0	100,0	100,0

## Correlaciones Curso 2008-2009

### Correlaciones

		motivación profunda	Motivación superficial
Estrategia profunda	Correlación de Pearson	,613	
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	53	
Estrategia superficial	Correlación de Pearson		,385
	Sig. (bilateral)		,004
	N		53

### Tabla de contingencia Tipo de motivación \* Tipo de estrategia

Recuento		Tipo de estrategia		Total
		est.superficial	est. profunda	
Tipo de motivación	motiv. superficial	0	1	1
	motiv. profunda	2	50	52
Total		2	51	53

**Por años curso 2008-2009**

**Correlaciones**

año académico			motivación profunda	Motivación superficial
primero	Estrategia profunda	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,633 ,000 30	
	Estrategia superficial	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N		,433 ,017 30
tercer año	Estrategia profunda	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,601 ,006 19	
	Estrategia superficial	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N		,276 ,252 19
quinto año	Estrategia profunda	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,000 1,000 4	
	Estrategia superficial	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N		,946 ,054 4

## Anexo 7. Resultados de enfoques de aprendizaje Egresados

### Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Estretagia superficial	76	5	43	8,34	4,649
Motivacion superficial	76	5	19	8,45	2,986
Enfoque superficial	76	10	62	16,79	7,015
Estrategia profunda	76	11	25	21,17	2,615
motivación profunda	76	15	25	21,34	2,409
Enfoque profundo	76	26	50	42,51	4,521
N válido (según lista)	76				

### Tipo de motivación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mot. superficial	1	1,3	1,3	1,3
	Mot. profunda	75	98,7	98,7	100,0
	Total	76	100,0	100,0	

### Tipo de estrategia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Est. superficial	2	2,6	2,6	2,6
	Est. profunda	74	97,4	97,4	100,0
	Total	76	100,0	100,0	

### Tipo de enfoque

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Enf. superficial	1	1,3	1,3	1,3
	Enf. profundo	74	97,4	97,4	98,7
	"Enf.equilibrado"	1	1,3	1,3	100,0
	Total	76	100,0	100,0	

### Correlaciones

		motivación profunda	Motivacion superficial
Estrategia profunda	Correlación de Pearson	,619	
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	76	
Estretagia superficial	Correlación de Pearson		,673
	Sig. (bilateral)		,000
	N		76

### Tabla de contingencia Tipo de motivación \* Tipo de estrategia

Recuento

		Tipo de estrategia		Total
		Est. superficial	Est. profunda	
Tipo de motivación	Mot. superficial	1	0	1
	Mot. profunda	1	74	75
Total		2	74	76

## Anexo 8. Resultados enfoques de aprendizaje respecto género.

Estadísticos descriptivos

género		N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
masculino	Estrategia superficial	29	5,00	43,00	10,5172	6,93655
	Motivación superficial	29	5,00	19,00	10,5172	4,05868
	Enfoque superficial	29	11,00	62,00	21,0345	9,99815
	Estrategia profunda	29	12,00	25,00	20,5517	3,03063
	motivación profunda	29	13,00	25,00	20,6552	2,99137
	Enfoque profundo	29	25,00	49,00	41,2069	5,60216
	N válido (según lista)	29				
mujer	Estrategia superficial	165	5,00	24,00	8,6788	3,35862
	Motivación superficial	165	5,00	21,00	9,0182	3,13219
	Enfoque superficial	165	10,00	42,00	17,6970	5,81464
	Estrategia profunda	165	8,00	25,00	19,9152	3,23737
	motivación profunda	165	9,00	25,00	20,0606	3,15783
	Enfoque profundo	165	21,00	50,00	39,9758	5,79524
	N válido (según lista)	165				

### Correlaciones

género			Estrategia superficial	Motivación superficial	Estrategia profunda	motivación profunda
masculino	Estrategia superficial	Correlación de Pearson	1	,628**	-,264	-,168
		Sig. (bilateral)		,000	,167	,383
		N	29	29	29	29
	Motivación superficial	Correlación de Pearson	,628**	1	-,451*	-,358
Sig. (bilateral)		,000		,014	,056	
	N	29	29	29	29	
Estrategia profunda	Correlación de Pearson	-,264	-,451*	1	,731**	
	Sig. (bilateral)	,167	,014		,000	
	N	29	29	29	29	
motivación profunda	Correlación de Pearson	-,168	-,358	,731**	1	
	Sig. (bilateral)	,383	,056	,000		
	N	29	29	29	29	
mujer	Estrategia superficial	Correlación de Pearson	1	,605**	-,366**	-,390**
		Sig. (bilateral)		,000	,000	,000
		N	165	165	165	165
	Motivación superficial	Correlación de Pearson	,605**	1	-,295**	-,368**
Sig. (bilateral)		,000		,000	,000	
	N	165	165	165	165	
Estrategia profunda	Correlación de Pearson	-,366**	-,295**	1	,642**	
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000	
	N	165	165	165	165	
motivación profunda	Correlación de Pearson	-,390**	-,368**	,642**	1	
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000		
	N	165	165	165	165	

\*\* - La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\* - La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

### Tabla de contingencia Tipo de enfoque \* género

Recuento

		género		Total
		1	2	
Tipo de enfoque	Enfoque superficial	1	4	5
	Enfoque profundo	25	154	179
	Enfoque equilibrado	3	7	10
Total		29	165	194

## Anexo 9. Resultados enfoques de aprendizaje respecto edad

### Estadísticos descriptivos

edad		N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
De 18 o menos	Estrategia superficial	43	5,00	23,00	10,4419	4,30560
	Motivación superficial	43	5,00	21,00	9,9070	3,93890
	Enfoque superficial	43	11,00	42,00	20,3488	7,46383
	Estrategia profunda	43	8,00	25,00	19,5116	3,59479
	motivación profunda	43	9,00	25,00	19,0233	3,97904
	Enfoque profundo	43	21,00	50,00	38,5349	6,77302
	N válido (según lista)	43				
De 19 a 20	Estrategia superficial	33	5,00	24,00	9,5758	3,94517
	Motivación superficial	33	5,00	18,00	9,7576	3,52695
	Enfoque superficial	33	11,00	42,00	19,3333	6,65989
	Estrategia profunda	33	11,00	24,00	18,2727	3,43031
	motivación profunda	33	11,00	25,00	19,0909	3,15598
	Enfoque profundo	33	25,00	48,00	37,3636	6,19384
	N válido (según lista)	33				
De 21 a 22	Estrategia superficial	35	5,00	13,00	7,9714	2,29431
	Motivación superficial	35	5,00	15,00	9,1429	2,55692
	Enfoque superficial	35	10,00	25,00	17,1143	4,01300
	Estrategia profunda	35	12,00	25,00	19,5143	2,95427
	motivación profunda	35	15,00	24,00	19,9429	2,47271
	Enfoque profundo	35	27,00	47,00	39,4571	4,67372
	N válido (según lista)	35				
De 23 o más	Estrategia superficial	83	5,00	43,00	8,3494	4,48965
	Motivación superficial	83	5,00	19,00	8,7349	3,13160
	Enfoque superficial	83	10,00	62,00	17,0843	6,91976
	Estrategia profunda	83	11,00	25,00	21,1687	2,56534
	motivación profunda	83	14,00	25,00	21,2410	2,49678
	Enfoque profundo	83	26,00	50,00	42,4096	4,57735
	N válido (según lista)	83				

**Correlaciones**

edad			Estrategia superficial	Motivación superficial	Estrategia profunda	motivación profunda
De 18 o menos	Estrategia superficial	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	1 43	,638** ,000 43	-,324* ,034 43	-,313* ,041 43
	Motivación superficial	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,638** ,000 43	1 43	-,119 ,446 43	-,267 ,083 43
	Estrategia profunda	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	-,324* ,034 43	-,119 ,446 43	1 43	,598** ,000 43
	motivación profunda	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	-,313* ,041 43	-,267 ,083 43	,598** ,000 43	1 43
De 19 a 20	Estrategia superficial	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	1 33	,588** ,000 33	-,365* ,037 33	-,426* ,013 33
	Motivación superficial	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,588** ,000 33	1 33	-,390* ,025 33	-,453** ,008 33
	Estrategia profunda	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	-,365* ,037 33	-,390* ,025 33	1 33	,768** ,000 33
	motivación profunda	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	-,426* ,013 33	-,453** ,008 33	,768** ,000 33	1 33
De 21 a 22	Estrategia superficial	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	1 35	,367* ,030 35	-,249 ,148 35	-,145 ,404 35
	Motivación superficial	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,367* ,030 35	1 35	-,103 ,554 35	-,292 ,089 35
	Estrategia profunda	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	-,249 ,148 35	-,103 ,554 35	1 35	,479** ,004 35
	motivación profunda	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	-,145 ,404 35	-,292 ,089 35	,479** ,004 35	1 35
De 23 o más	Estrategia superficial	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	1 83	,637** ,000 83	-,258* ,018 83	-,200 ,070 83
	Motivación superficial	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,637** ,000 83	1 83	-,429** ,000 83	-,313** ,004 83
	Estrategia profunda	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	-,258* ,018 83	-,429** ,000 83	1 83	,635** ,000 83
	motivación profunda	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	-,200 ,070 83	-,313** ,004 83	,635** ,000 83	1 83

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\* . La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

**Tabla de contingencia Tipo de enfoque \* edad**

			edad				Total
			1	2	3	4	
Tipo de enfoque	Enfoque superficial	Recuento	3	1	0	1	5
		% de Tipo de enfoque	60,0%	20,0%	,0%	20,0%	100,0%
		% de edad	7,0%	3,0%	,0%	1,2%	2,6%
		% del total	1,5%	,5%	,0%	,5%	2,6%
	Enfoque profundo	Recuento	35	28	35	81	179
		% de Tipo de enfoque	19,6%	15,6%	19,6%	45,3%	100,0%
		% de edad	81,4%	84,8%	100,0%	97,6%	92,3%
		% del total	18,0%	14,4%	18,0%	41,8%	92,3%
	Enfoque equilibrado	Recuento	5	4	0	1	10
		% de Tipo de enfoque	50,0%	40,0%	,0%	10,0%	100,0%
		% de edad	11,6%	12,1%	,0%	1,2%	5,2%
		% del total	2,6%	2,1%	,0%	,5%	5,2%
Total	Recuento	43	33	35	83	194	
	% de Tipo de enfoque	22,2%	17,0%	18,0%	42,8%	100,0%	
	% de edad	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	22,2%	17,0%	18,0%	42,8%	100,0%	

## Anexo 10. Resultados enfoques de aprendizaje respecto a la opción.

### Estadísticos descriptivos

opción		N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
primera opción	Estrategia superficial	106	5,00	43,00	8,7264	4,59510
	Motivación superficial	106	5,00	21,00	9,3774	3,49817
	Enfoque superficial	106	10,00	62,00	18,1038	7,36391
	Estrategia profunda	106	11,00	25,00	20,4906	3,14187
	motivación profunda	106	9,00	25,00	20,5189	2,89575
	Enfoque profundo	106	21,00	50,00	41,0094	5,56433
	N válido (según lista)	106				
segunda opción	Estrategia superficial	42	5,00	24,00	9,0000	3,59539
	Motivación superficial	42	6,00	18,00	9,5714	3,08531
	Enfoque superficial	42	11,00	42,00	18,5714	5,78957
	Estrategia profunda	42	12,00	25,00	19,4286	3,23203
	motivación profunda	42	10,00	25,00	19,6667	3,41208
	Enfoque profundo	42	25,00	50,00	39,0952	6,01547
	N válido (según lista)	42				
tercera opción	Estrategia superficial	24	5,00	18,00	9,2500	2,92292
	Motivación superficial	24	5,00	15,00	8,0833	2,24416
	Enfoque superficial	24	11,00	33,00	17,3333	4,72428
	Estrategia profunda	24	8,00	24,00	19,1667	3,60756
	motivación profunda	24	12,00	25,00	20,8333	3,13003
	Enfoque profundo	24	25,00	48,00	40,0000	6,10061
	N válido (según lista)	24				
cuarta opción	Estrategia superficial	12	5,00	20,00	11,0833	4,60155
	Motivación superficial	12	5,00	18,00	10,1667	4,48904
	Enfoque superficial	12	10,00	37,00	21,2500	8,15893
	Estrategia profunda	12	14,00	25,00	18,8333	2,94906
	motivación profunda	12	11,00	25,00	17,1667	3,71320
	Enfoque profundo	12	25,00	50,00	36,0000	6,20850
	N válido (según lista)	12				
quinta opción	Estrategia superficial	10	5,00	11,00	7,9000	1,85293
	Motivación superficial	10	5,00	12,00	8,1000	2,37814
	Enfoque superficial	10	11,00	22,00	16,0000	3,65148
	Estrategia profunda	10	18,00	25,00	20,8000	2,29976
	motivación profunda	10	19,00	23,00	20,2000	1,39841
	Enfoque profundo	10	37,00	45,00	41,0000	2,78887
	N válido (según lista)	10				

**Tabla de contingencia Tipo de enfoque \* opción**

			opción					Total
			1	2	3	4	5	
Tipo de enfoque	Enfoque superficial	Recuento	2	1	1	1	0	5
		% de Tipo de enfoque	40,0%	20,0%	20,0%	20,0%	,0%	100,0%
		% de opción	1,9%	2,4%	4,2%	8,3%	,0%	2,6%
		% del total	1,0%	,5%	,5%	,5%	,0%	2,6%
	Enfoque profundo	Recuento	99	38	23	9	10	179
		% de Tipo de enfoque	55,3%	21,2%	12,8%	5,0%	5,6%	100,0%
		% de opción	93,4%	90,5%	95,8%	75,0%	100,0%	92,3%
		% del total	51,0%	19,6%	11,9%	4,6%	5,2%	92,3%
	Enfoque equilibrado	Recuento	5	3	0	2	0	10
		% de Tipo de enfoque	50,0%	30,0%	,0%	20,0%	,0%	100,0%
		% de opción	4,7%	7,1%	,0%	16,7%	,0%	5,2%
		% del total	2,6%	1,5%	,0%	1,0%	,0%	5,2%
Total	Recuento	106	42	24	12	10	194	
	% de Tipo de enfoque	54,6%	21,6%	12,4%	6,2%	5,2%	100,0%	
	% de opción	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	54,6%	21,6%	12,4%	6,2%	5,2%	100,0%	

**Tabla de contingencia Tipo de enfoque \* opción**

Recuento		opción					Total
		1	2	3	4	5	
Tipo de enfoque	Enfoque superficial	2	1	1	1	0	5
	Enfoque profundo	99	38	23	9	10	179
	Enfoque equilibrado	5	3	0	2	0	10
Total		106	42	24	12	10	194

## **Anexo 11. Cuestionario de Competencias Genéricas. Adaptación al contexto cubano.**

A continuación se presentan una serie de razones que tienen que ver con las competencias que pueden ser importantes para el buen desempeño de su profesión. Ésta propuesta de cuestionario ha sido adaptada por la autora al contexto cubano de la Licenciatura en Estudios Socioculturales en la Universidad de Cienfuegos, de acuerdo al cuestionario de competencias genéricas elaborado por la Universidad Nacional de Educación a Distancia, de España.

Por favor conteste a cada una de las preguntas. Las respuestas Serán anónimas y pueden ser de gran utilidad para la mejora de la planificación de su carrera de cara a los futuros alumnos.

Marque con una X la respuesta que considere más oportuna:

Agradecemos sinceramente su colaboración.

Nombre y Apellidos:

CI:

Curso: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ Género: \_\_\_\_\_

1-¿Cree que la formación profesional que recibió en la Universidad fue la más adecuada? (en caso de no estar graduado evalúe hasta el momento)

- 1) Mucho
- 2) Bastante
- 3) Algo
- 4) Poco
- 5) Nada

2- ¿Cómo valoras las posibles salidas profesionales de su carrera?

- f) Muy pocas
- g) Pocas
- h) Algunas
- i) Bastantes
- j) Muchas

3- Teniendo en cuenta el puesto que ocupa, ¿Desde la carrera, en el proceso formativo adquirió todo lo necesario para desempeñarlo? (en caso de no estar graduado evalúe hasta el momento).

- 1) Mucho
- 2) Bastante
- 3) Algo
- 4) Poco
- 5) Nada

4- Para cada una de las competencias que se presentan a continuación, indique por favor:

- La importancia que, en su opinión, tiene la competencia para el ejercicio de su profesión.
- El nivel en que cree que la competencia se ha desarrollado durante sus estudios en la universidad (en caso de no estar graduado evalúe hasta el momento).

Puede utilizar los espacios en blanco para incluir alguna otra competencia que considere importante y que no aparece en el listado.

Utilice por favor la siguiente escala:

1-Nada 2- Poco 3-Algo 4-Bastante 5-Mucho.

Competencia	Importancia	Nivel
1- Capacidad de análisis y síntesis	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2-Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
3- Planificación y gestión del tiempo	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4- Conocimiento generales básicos sobre el área de estudio.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
5- Conocimientos básicos de la profesión.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
6- Comunicación oral y escrita en la lengua.propia	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
7- Conocimiento de una segunda lengua	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
8-Habilidades básicas de manejo del computador.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
9- Habilidades de investigación.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
10- Capacidad de aprender.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
11-Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información provenientes de fuentes diversas)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
12- Capacidad crítica y autocrítica	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
13-Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
14-Capacidad para generar nuevas ideas( creatividad)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
15- Resolución de problemas	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
16- Toma de decisiones	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
17- Trabajo en equipo	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

18- Habilidades interpersonales.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
19- Liderazgo	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
20-Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinario	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
21-Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
22-Apreciación de la diversidad y multiculturalidad.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
23-Habilidad para trabajar en diferentes contextos.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
24-Conocimientos de culturas y costumbres de otros países	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
25- Habilidad para trabajar de forma autónoma.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
26- Diseño y gestión de proyectos.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
27- Iniciativa y espíritu emprendedor	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
28- Compromiso ético	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
29- Preocupación por la calidad	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
30- Motivación de logro	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

5-Por favor, a continuación elija y ordene las cinco competencias que considere más importantes según su opinión. Para ello escriba el número del ítem en los recuadros que aparecen abajo. Marque en la primera casilla la competencia que considera, en primer lugar, la más importante. En la segunda casilla señale la segunda competencia en importancia, y así sucesivamente.

Prioridad	Número del ítems(competencia)
primera	
segunda	
tercera	
cuarta	
quinta	

6- A continuación se enumeran 25 competencias que han sido consideradas como importantes para el desarrollo del perfil en Humanidades.

Por favor, ordene éstas 25 competencias en orden de importancia de acuerdo a su opinión. (1 es la más importante y 25 la menos importante).

Es vital que usted ordene TODAS y no brinde a una competencia un orden igual a otra.

Competencia	Ranking
1- Capacidad de análisis y síntesis	
2- Capacidad de organización y planificación	
3- Comunicación oral y escrita en la lengua propia	
4- Conocimientos de una lengua extranjera.	
5-Conocimientos informáticos relativos al ámbito de estudio	
6- Capacidad de tratamiento y gestión de la información.	
7- Resolución de problemas	
8- Toma de decisiones	
9- Saber trabajar en equipo	
10- Saber trabajar en un equipo interdisciplinar	

11- Saber trabajar en un contexto internacional	
12- Habilidades en las relaciones interpersonales	
13- Reconocimiento a la diversidad y multiculturalidad	
14- Razonamiento crítico	
15- Capacidad de resolución de conflictos	
16- Compromiso ético.	
17- Aprendizaje autónomo	
18- Adaptación a nuevas situaciones	
19- Creatividad	
20- Liderazgo	
21- Conocimiento de otras culturas y costumbres.	
22- Iniciativa y espíritu emprendedor	
23- Motivación por la calidad	
24- Sensibilidad hacia temas sociales	
25- Sensibilidad hacia temas medio ambientales	

## **Anexo 12. Resultados de las preguntas del cuestionario de la UNED atendiendo a la variable curso y egresados.**

Respecto a la **pregunta #1** referida al criterio acerca de la preparación que están recibiendo en la universidad un **60,7%** de los estudiantes del curso **2007-2008** manifestó que **bastante**, un **19,7 %** refirió que **algo** e igual por ciento dijo que **mucha**. Los estudiantes del curso **2008-2009** declararon que es **bastante** la preparación que están recibiendo con un **50,9%**; un **32,1%** expresa que es **mucha** y solo un **15%** refiere que **algo**. Un **50%** de los **egresados**, declaró que fue **bastante**, sin embargo **34,2** refirió que fue **algo** y sólo un **15,8%** opinó que fue **mucha**.

En cuanto a la pregunta **dos** acerca de la valoración de las salidas profesionales de la titulación un **45,9%** de los estudiantes de curso **2007-2008** manifestaron visualizar **algunas** salidas de su carrera, un **16,4%** declaró que son **bastantes** y en igual por ciento algunos consideran que son **muchas**; por su parte un **54,7%** de los alumnos del curso **2008-2009** señalaron que son **algunas** y un **30,2%** que son **bastantes**. Un **56,6%** de los **graduados** refirieron que son **algunas**, un **31,6%** reveló que son **bastantes** y sólo un **10,5%** expresó que son **pocas**. El **56,6%** de los **egresados** consideran que son **algunas**, un **22,4%** reconocen que son **bastantes**, el **14,4%** dijo que son **pocas**. Las categorías de **mucha (3,9%)** y **2,6% muy pocas**.

En relación a la pregunta **tres**, que expresaba si desde el puesto que ocupan, durante el proceso formativo habían recibido todo lo necesario para desempeñarlo (también se pedía a los encuestados no graduados evaluar hasta el momento de aplicación del cuestionario), en este orden un **50,8 %** de los estudiantes del curso **2007-2008** dijeron que son **bastantes** y un **39,3%** declaró que solo recibieron **algo**; por su parte un **54,7%** de los del curso **2008-2009** expresaron que es **bastante** la preparación que están recibiendo, un **37,7%** manifiesta que **algo**. En el caso de los **titulados**, el **50%** considera que solo fueron preparados en **algo**, un **31,6%** que fue **bastante** y un **10,5%** que fue **poca** la preparación recibida.

### **Resultados pregunta #4**

*Media en Importancia y Nivel de las Competencias atendiendo al curso 2007-2008*

Competencia	Importancia	Nivel
1- Capacidad de análisis y síntesis	4,49	3,95
2- Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.	4,72	4,20
3- Planificación y gestión del tiempo	4,41	3,74
4- Conocimiento generales básicos sobre el área de estudio.	4,56	3,87
5- Conocimientos básicos de la profesión.	4,62	4,15
6- Comunicación oral y escrita en la lengua propia.	4,74	4,26
7- Conocimiento de una segunda lengua	4,51	3,18
8- Habilidades básicas de manejo del computador.	4,72	4,18
9- Habilidades de investigación.	4,85	4,51
10- Capacidad de aprender.	4,75	4,38
11- Habilidades de	4,67	4,23

gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información provenientes de fuentes diversas)		
12- Capacidad crítica y autocrítica	4,54	4,13
13- Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones.	4,41	3,93
14- Capacidad para generar nuevas ideas( creatividad)	4,67	4,16
15- Resolución de problemas	4,44	3,85
16- Toma de decisiones	4,46	3,90
17- Trabajo en equipo	4,51	4,33
18-Habilidades interpersonales.	4,48	4,16
19- Liderazgo	4,13	3,56
20- Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinario	4,49	3,97
21- Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia.	4,44	3,97
22- Apreciación de la diversidad y	4,46	3,98

multiculturalidad.		
23- Habilidad para trabajar en diferentes contextos.	4,39	3,84
24- Conocimientos de culturas y costumbres de otros países	4,61	3,84
25- Habilidad para trabajar de forma autónoma.	4,54	3,89
26- Diseño y gestión de proyectos.	4,56	3,85
27- Iniciativa y espíritu emprendedor	4,59	4,02
28- Compromiso ético	4,72	4,39
29- Preocupación por la calidad	4,82	4,30
30- Motivación de logro	4,61	4,16

*Media en Importancia y Nivel de las Competencias atendiendo al curso 2008-2009*

<b>Competencia</b>	<b>Importancia</b>	<b>Nivel</b>
1- Capacidad de análisis y síntesis	4,42	3,98
2- Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.	4,66	3,74
3- Planificación y gestión del tiempo	4,26	3,72

4- Conocimiento generales básicos sobre el área de estudio.	4,38	3,87
5- Conocimientos básicos de la profesión.	4,58	3,91
6- Comunicación oral y escrita en la lengua propia.	4,64	4,09
7- Conocimiento de una segunda lengua	4,26	3,19
8- Habilidades básicas de manejo del computador.	4,43	3,81
9- Habilidades de investigación.	4,60	3,85
10- Capacidad de aprender.	4,66	4,11
11- Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información provenientes de fuentes diversas)	4,55	3,74
12- Capacidad crítica y autocrítica	4,43	3,89
13- Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones.	4,34	3,70
14- Capacidad para	4,62	3,96

generar nuevas ideas( creatividad)		
15-Resolución de problemas	4,36	3,72
16-Toma de decisiones	4,43	3,87
17-Trabajo en equipo	4,57	4,83
18-Habilidades interpersonales.	4,30	3,92
19- Liderazgo	3,85	3,26
20-Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinario	4,26	3,72
21-Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia.	4,43	3,58
22-Apreciación de la diversidad y multiculturalidad.	4,36	3,68
23- Habilidad para trabajar en diferentes contextos.	4,38	3,77
24-Conocimientos de culturas y costumbres de otros países	4,40	3,51
25-Habilidad para trabajar de forma autónoma.	4,48	3,66
26-Diseño y gestión de proyectos.	4,42	3,81

27-Iniciativa y espíritu emprendedor	4,45	3,89
28-Compromiso ético	4,66	4,08
29-Preocupación por la calidad	4,83	4,11
30- Motivación de logro	4,74	4,04

*Media en Importancia y Nivel de las Competencias atendiendo a los egresados*

<b>Competencia</b>	<b>Importancia</b>	<b>Nivel</b>
1- Capacidad de análisis y síntesis	4,74	3,83
2- Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.	4,74	3,51
3- Planificación y gestión del tiempo	4,61	3,01
4- Conocimiento generales básicos sobre el área de estudio.	4,75	3,76
5- Conocimientos básicos de la profesión.	4,80	4,08
6- Comunicación oral y escrita en la lengua.	4,91	4,45
7- Conocimiento de una segunda lengua	4,51	2,55
8- Habilidades básicas de manejo del computador.	4,80	4,16
9- Habilidades de	4,92	4,59

investigación.		
10- Capacidad de aprender.	4,80	3,92
11- Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información provenientes de fuentes diversas)	4,80	3,66
12-Capacidad crítica y autocrítica	4,47	<b>3,34</b>
13-Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones.	4,70	<b>3,17</b>
14- Capacidad para generar nuevas ideas( creatividad)	4,88	4,30
15-Resolución de problemas	4,74	<b>3,17</b>
16- Toma de decisiones	4,75	3,87
17- Trabajo en equipo	4,86	<b>3,41</b>
18-Habilidades interpersonales.	4,70	3,66
19- Liderazgo	4,20	3,78
20-Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinario	4,72	<b>3,07</b>
21-Capacidad para comunicarse con	4,76	<b>3,38</b>

personas no expertas en la materia.		
22-Apreciación de la diversidad y multiculturalidad.	4,72	<b>3,41</b>
23-Habilidad para trabajar en diferentes contextos.	4,64	<b>2,96</b>
24-Conocimientos de culturas y costumbres de otros países	4,63	<b>3,13</b>
25-Habilidad para trabajar de forma autónoma.	4,63	<b>3,43</b>
26-Diseño y gestión de proyectos.	4,76	3,82
27-Iniciativa y espíritu emprendedor	4,66	3,58
28-Compromiso ético	4,89	4,34
29-Preocupación por la calidad	4,88	3,95
30-Motivación de logro	4,79	3,83

Respecto a la **pregunta #4** Los alumnos (**primero, tercero y quinto año**) del **curso 2007-2008**, las treinta competencias genéricas declaradas son **importantes** y las valoran con puntajes altos que las sitúan entre **bastante** y de **mucha importancia**, reconocen como las de **puntaje más altos** a: habilidades de investigación, preocupación por la calidad, capacidad de aprender, comunicación oral y escrita en la lengua propia, habilidades básica de manejo del computador, compromiso ético, capacidad para generar nuevas ideas, habilidades de gestión de

la información , conocimientos básicos de la profesión, motivación de logro, conocimiento de culturas y costumbres de otros países. Respecto al **nivel** de desarrollo propiciado desde la universidad, los estudiantes del mencionado curso, consideran a todas las competencias con niveles **por encima** de **4(bastante)** y distinguen como las que **mayor nivel** han sido desarrolladas hasta su evaluación a: habilidades de investigación, compromiso ético, trabajo en equipo, capacidad de aprender, preocupación por la calidad.

**Los estudiantes (primero, tercero y quinto año) del curso 2008-2009,** consideran que todas las competencias genéricas son **importantes** y las sitúan con valores por encima de 4(bastante); reconocen como las **competencias con valores más altos** son : preocupación por la calidad, motivación de logro, compromiso ético, capacidad de aprender, capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, comunicación oral y escrita en la propia lengua, capacidad para generar nuevas ideas, habilidades de investigación. En cuanto al **nivel**, ponderan a veintiocho competencias con valores de **bastante** y reconocen como las de **mayor nivel desarrollo** alcanzado: trabajo en equipo, la preocupación por la calidad y la capacidad de aprender y seleccionan con puntajes de **tres** en nivel de desarrollo: conocimiento de una segunda lengua y el liderazgo.

Para los **egresados**, todas las competencias tienen una valoración por encima de 4, respecto a la **importancia**, lo que implica que ellos las consideran entre **bastante y de mucha importancia.**, declaran como las de **valores más altos** a : habilidades de investigación, trabajo en equipo, capacidad de generar de nuevas ideas, compromiso ético, preocupación por la calidad, motivación de logro, diseño y gestión de proyectos; sin embargo, en cuanto al **nivel** un grupo de competencias son valoradas por **debajo** de **3,5** ellas son: habilidad para trabajar en diferentes contextos, conocimiento de una segunda lengua, planificación y gestión del tiempo, capacidad crítica y autocrítica, capacidad para adaptarse a nuevas situaciones, resolución de problemas, toma de decisiones, liderazgo, capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinario, capacidad para comunicarse con personas expertas en la materia, apreciación de la diversidad y la multiculturalidad, conocimientos de culturas y costumbres de otros países, habilidad para trabajar de forma autónoma que las

ubican entre algo y poco el nivel de desarrollo de las mismas. Es significativo, que estas competencias declaradas con bajos promedios son consideradas por los titulados como importantes para su desempeño.

Reconocen a las habilidades investigativas en un nivel de **cinco** o sea de **mucho nivel** desarrollado desde la universidad y al resto de las competencias las ubican como **bastantes** en cuanto a su nivel.

Como parte de la **pregunta #4** se les pedía a los encuestados que podían incluir otras competencias que consideraran importantes y que no aparecían declaradas en la relación, respecto a ello un **67,1%** de los egresados incluyó a: asesoría, capacidad para organizar y evaluar eventos, capacidad para la interpretación y gestión de el patrimonio cultural y natural, animación sociocultural, marketing, habilidades para ejercer la docencia, propias todas de su desempeño.

### Resultados pregunta #5

#### Cuadro

*Ranking de cinco competencias más y menos importantes atendiendo a estudiantes de primero, tercero y quinto año del curso 2007-2008*

Competencias más importantes	Competencias menos importantes
Habilidades de investigación	Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	Preocupación por la calidad
Conocimientos básicos de la profesión	Motivación de logro
Capacidad de análisis y síntesis	Apreciación de la diversidad y la multiculturalidad
Conocimiento de una segunda lengua	Resolución de problemas

Los **estudiantes de primero, tercero y quinto del curso 2007-2008** reconocen de acuerdo al ranking como las competencias más importantes: habilidades de investigación, capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, conocimientos básicos de la profesión, la capacidad de análisis y síntesis, conocimiento de una segunda lengua. Entre las menos reconocidas situaron: capacidad para adaptarse a nuevas situaciones, preocupación por la calidad, motivación de logro, apreciación de la diversidad y multiculturalidad, resolución de problemas.

### **Cuadro**

*Ranking de cinco competencias más y menos importantes atendiendo a estudiantes de primero, tercero y quinto año del Curso 2008-2009.*

<b>Competencias más importantes</b>	<b>Competencias menos importantes</b>
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	Habilidades interpersonales
Conocimientos básicos de la profesión	Liderazgo
Habilidades de investigación	Habilidad para trabajar de forma autónoma
Comunicación oral y escrita en la lengua propia.	Resolución de problemas
Compromiso ético	Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones

Para los **estudiantes de primero, tercero y quinto del curso académico 2008-2009** de acuerdo a los resultados alcanzados seleccionaron como las competencias más importantes capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, conocimientos básicos de la profesión, habilidades de investigación, comunicación oral y escrita en la lengua propia y el compromiso ético que a su vez fueron

reconocidas como importantes. Entre las menos valoradas para este curso están: habilidades interpersonales, liderazgo, habilidad para trabajar de forma autónoma, resolución de problemas y capacidad para adaptarse a nuevas situaciones.

### **Cuadro**

*Ranking de cinco competencias más y menos importantes atendiendo a egresados.*

<b>Competencias más importantes</b>	<b>Competencias menos importantes</b>
Habilidades de investigación	Capacidad crítica y autocrítica
Diseño y gestión de proyectos	Liderazgo
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia
Capacidad para generar nuevas ideas(creatividad)	Conocimientos de culturas y costumbres de otros países
Conocimientos básicos de la profesión.	Preocupación por la calidad

Los **egresados**, por su parte ponderaron como las **cinco competencias más importantes** de acuerdo al ranking: habilidades de investigación, diseño y gestión de proyectos, capacidad para aplicar los conocimientos en la práctica, capacidad para generar nuevas ideas y conocimientos básicos de la profesión en coincidencia con su importancia. Para estos, entre las competencias menos distinguidas señalaron: capacidad crítica y autocrítica, liderazgo, capacidad para comunicarse con personas expertas en la materia, conocimientos de culturas y costumbres de otros países, preocupación por la calidad.

### **Resultados pregunta #6**

**Tabla**

*Resultados ranking de 25 competencias para perfiles humanistas de acuerdo segmentos de la muestra.*

Competencias	Curso 2007-2008		Curso 2008-2009		Egresados	
	Ranking	Porcentaje	Ranking	Porcentaje	Ranking	Porcentaje
1	1	8,69	2	7,68	10	10,76
2	2	8,98	3	8,34	7	11,01
3	9	10,05	4	10,43	9	11,28
4	3	10,59	5	11,74	2	11,36
5	8	10,69	9	11,96	8	11,37
6	5	10,89	16	11,96	3	11,80
7	7	11,02	12	12,25	6	12,00
8	6	11,44	1	12,26	12	12,01
9	10	11,89	8	12,60	1	12,05
10	4	11,90	10	12,62	11	12,08
11	11	11,97	7	12,64	5	12,21
12	12	13,02	6	12,79	16	12,24
13	13	13,39	11	13,04	13	12,32
14	14	13,51	14	13,08	4	13,00
15	19	13,70	13	13,34	14	13,12
16	20	14,15	18	13,57	17	13,62
17	24	14,74	17	13,60	15	13,87
18	15	14,82	15	13,75	19	13,89
19	17	14,82	21	14,49	24	14,08
20	23	14,98	19	14,55	22	14,11
21	16	15,16	20	15,04	18	14,53
22	21	15,51	25	16,57	23	14,99

23	18	15,92	24	16,68	25	15,11
24	22	16,41	22	17,02	20	15,74
25	25	16,59	23	17,57	21	15,79

Para los **estudiantes** del curso académico **2007-2008** las competencias genéricas **más reconocidas** para la titulación en Humanidades están: capacidad de análisis y síntesis, capacidad de organización y planificación del tiempo, saber trabajar en equipo, comunicación oral y escrita en lengua propia, toma de decisiones, conocimientos informáticos relativos al ámbito de estudio, resolución de problemas y como las **menos reconocidas** manifestaron: sensibilidad hacia temas medio ambientales, iniciativa y espíritu emprendedor, adaptación a nuevas situaciones, conocimiento de otras culturas y costumbres.

Los **estudiantes de primero, tercero y quinto** del curso académico **2008-2009** reconocieron como las competencias genéricas **más importantes** para su perfil: capacidad de organización y planificación del tiempo, comunicación oral y escrita en lengua propia, conocimientos de una lengua extranjera, conocimientos informáticos relativos al ámbito de estudio, saber trabajar en equipo, compromiso ético, sin embargo declararon como las **menos importantes** a: motivación por la calidad, iniciativa y espíritu emprendedor, sensibilidad hacia temas sociales, sensibilidad hacia temas medioambientales.

Los **egresados** ponderaron como las de **mayor importancia** para ellos trabajar en un equipo interdisciplinar, resolución de problemas, saber trabajar en equipo, capacidad de organización y planificación del tiempo, toma de decisiones, comunicación oral y escrita en la lengua propia, capacidad de tratamiento y gestión de la información, habilidades interpersonales. Entre **las menos reconocidas** señalaron conocimiento de otras culturas y costumbres, liderazgo, sensibilidad hacia temas medio ambientales, motivación por la calidad.

### **Anexo 13. Programas de las Disciplinas de la titulación en Estudios Socioculturales**

## **DICIPLINA: PLANIFICACION Y DESARROLLO**

### **Objetivos Generales de la Disciplina**

#### **Generales Educativos**

Contribuir a que los estudiantes alcancen una visión resumida del desarrollo económico y social cubano y de la comunidad específica objeto de su atención, mediante la comprensión de la influencia determinante que ejercen el sistema socioeconómico, la estrategia de desarrollo y la política económica: Asimismo, contribuir a comprender cómo las transformaciones económicas emprendidas en Cuba crean la necesidad de la formación de especialistas en estudios socioculturales.

#### **Generales Instructivos**

Los estudiantes deben ser capaces de:

- Interpretar críticamente las teorías y enfoques sobre el desarrollo más difundidos en la actualidad.
- Analizar las concepciones aplicadas y los resultados del desarrollo económico y social alcanzados en Cuba hasta el presente; las insuficiencias acumuladas y nuevas exigencias que impone la inserción en una economía mundial globalizada.
- Aplicar los fundamentos teóricos e instrumentos de análisis de la economía regional para caracterizar el desarrollo económico y social de la región donde vive el estudiante, descubrir sus desproporciones y potencialidades.

## **DISCIPLINA: TEORIA FILOSOFICA Y SOCIOPOLITICA**

### **OBJETIVOS GENERALES DE LA DISCIPLINA:**

#### **Educativo:**

- Contribuir a que los estudiantes desarrollen y consoliden una concepción científica y teórico-metodológica para el **análisis de la realidad y los problemas globales contemporáneos** en su vínculo con el contexto económico, político, sociocultural e ideológico que los entornan, en correspondencia con los intereses de la Revolución y el Socialismo.

#### **Instructivo:**

- Los estudiantes deben ser **capaces de valorar, desde la óptica marxista-leninista y tercermundista, la realidad y los problemas globales contemporáneos de forma integral, en lo filosófico, económico, político, ético, estético y ecológico**, haciendo énfasis en Cuba.

## **DISCIPLINA: COMUNIDAD Y CULTURA**

### **OBJETIVOS GENERALES DE LA DISCIPLINA.**

#### **General educativo**

Contribuir desde la dimensión cultural a la **formación ética y estética** de los estudiantes.

**General instructivo: Capacitar a los alumnos para la interpretación y análisis** de los procesos socioculturales de la comunidad.

## **DISCIPLINA: GEOGRAFÍA**

### **OBJETIVOS GENERALES:**

### **Objetivos Generales Educativos:**

Contribuir a que los estudiantes:

5. Consoliden su concepción científica del mundo, mediante el **conocimiento cabal de la interacción dialéctica que se produce entre la naturaleza, la sociedad y la economía**, en la formación de los complejos territoriales culturales.

6. Profundicen sus conocimientos para **participar en la organización, desarrollo y dirección de los territorios al analizar los problemas regionales** que inciden en la organización territorial de la cultura.

7. Desarrollen la conciencia de mantener una constante superación científico-técnica, político-ideológica y cultural, mediante la **búsqueda y el análisis de materiales sobre las formas territoriales de organización de la cultura**, acorde con las exigencias del desarrollo multilateral de nuestra sociedad.

8. Posean la **capacidad de apreciar correctamente la belleza** de los principios naturales y culturales como forma de manifestación de la integración armónica del desarrollo socioeconómico de los territorios.

### **Objetivos Generales Instructivos:**

Los estudiantes deben ser capaces de:

- 3- Analizar la influencia que ejercen las condiciones y recursos naturales y sociales en las formas territoriales de organización de la cultura, como vía para garantizar la efectividad de las estructuras ramales.
- 4- Constatar y caracterizar los problemas fundamentales del desarrollo actual y prospectivo de los territorios desde el punto de vista económico, social y cultural.
- 5- Fundamentar problemas de organización referidos al estudio de la organización territorial de las manifestaciones culturales, teniendo en cuenta la posterior necesidad de análisis, evolución y pronóstico de desarrollo de las mismas.

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR**  
**CARRERA: ESTUDIOS SOCIOCULTURALES**  
CURSO REGULAR DIURNO  
**DISCIPLINA: HISTORIA Y CULTURA**  
**TOTAL DE HORAS: 752**

ASIGNATURAS:	SEMESTRE:	TOTAL HORAS:
Apreciación del Arte	1	64
Apreciación de la Literatura	2	48
Cultura Latinoamericana y del Caribe I	3	48
Cultura Latinoamericana y del Caribe II	4	48
Cultura cubana I	5	64
Cultura cubana II	6	64
Cultura cubana III	7	64
Historia de Cuba I	5	64

Historia de Cuba II	6	64
Historia Regional	8	48
Literatura Cubana (op)	1	32
Arte Cubano (op)	3	32
Cine Cubano (op)	5	32
Teatro Cubano (op)	7	32
Cultura Regional (op)	7	32
Música cubana (op)	8	32
Fuentes Históricas Regionales (op)	8	32

#### FUNDAMENTACIÓN DE LA DISCIPLINA:

La disciplina Historia y Cultura responde a la necesidad de que, en la formación profesional del estudiante, se incluya la **capacidad de comprender y analizar críticamente** la realidad social, artística y literaria universal y muy particularmente la de América Latina y el Caribe y Cuba.

Su estudios comienza desde el primer año de la carrera y se extiende a lo largo de siete semestres permitiendo a los estudiantes un acercamiento paulatino al devenir social y cultural y su reflejo en Cuba hasta llegar a la problemática cultural de su región, lo que lo prepara para el acercamiento específico a su objeto de trabajo.

La disciplina comprende quince asignaturas que se relacionan temáticamente y siguen un orden lógico de precedencia, asimismo se establecen las correspondientes y necesarias relaciones entre una y otra asignatura.

El conocimiento por parte del estudiante de los fundamentos básicos de la Filosofía Marxista-Leninista y de la Economía Política, establece el vínculo entre las asignaturas de la disciplina y las del ciclo de las Ciencias Sociales por la aplicación de categorías, conceptos y el dominio de las leyes generales que rigen el desarrollo de la sociedad.

Las asignaturas que componen la disciplina aportan al estudiante los ingredientes fundamentales, en el orden socioeconómico, para la mejor y más analítica

comprensión de las manifestaciones socioculturales, partiendo de lo más general hasta lo particular de la región o zona de influencia. De particular significación resulta el conocimiento de la Cultura Cubana y la Historia de Cuba, a través de las cuales se accede al estudio de los elementos forjadores de nuestra nacionalidad, así como al carácter y esencia revolucionaria de las transformaciones sociales ocurridas en Cuba.

## **OBJETIVOS GENERALES:**

### **Objetivos Generales Educativos:**

Contribuir a que los estudiantes:

6. Consoliden su concepción científica del mundo mediante el conocimiento del proceso histórico – culturales, **aplicando los métodos y categorías de la investigación** en el campo de la sociocultura.

7. Se identifiquen con la misión histórica de la clase obrera y la vanguardia revolucionaria, mediante el conocimiento de los procesos de transformaciones estructurales que han tenido lugar en el área de objeto de estudio de la disciplina.

8. Logren establecer la relación dialéctica entre el antecedente histórico y la presente realidad.

9. Sean capaces de **calificar y relacionar**, en el orden sociopolítico, las manifestaciones artísticas y literarias producidas en el área objeto de estudio.

10. Adquieran la **responsabilidad y la ética** que le corresponde a nuestra profesión, de acuerdo con las necesidades de nuestra sociedad, mediante la demostración de carácter científico de la Historia y la Cultura y la importancia social y política que tiene lograr una interpretación correcta de las mismas.

### Objetivos Generales Instructivos:

Que los egresados en su ámbito de trabajo sean capaces de:

4. Utilizar las categorías y leyes socioeconómicas correspondientes a las diferentes etapas en el estudio de la historia y la cultura, tanto a nivel universal, como particularmente en América y el caribe y especialmente en Cuba.

5. **Enjuiciar críticamente** las distintas corrientes historiográficas, culturológicas, políticas, sociales e ideológicas a través de la confrontación de opiniones y criterios científicos.

6. **Analizar el desarrollo particular** de la evolución de la Historia y la Cultura.

### **DICIPLINA: LENGUA EXTRANJERA**

#### OBJETIVOS GENERALES (INSTRUCTIVOS Y EDUCATIVOS) DE LA DISCIPLINA

Los estudiantes deberán ser capaces de:

1. Comprender el carácter social del lenguaje como medio de expresión del pensamiento.

2. Valerse de la lengua inglesa como **instrumento de apoyo en su formación y desarrollo profesional:**

3. **Comunicar oralmente sus ideas** de forma comprensible, es decir, con un limitado rango de errores

4. Adquirir técnicas de lectura que coadyuven a la **mejor comprensión de texto publicados en lengua inglesa.**

5. **Identificar información relevante en textos escritos y orales de acuerdo con sus necesidades e intereses profesionales.**

6. **Procesar la información de materiales académicos publicados en lengua inglesa relacionados con la temática del perfil de su carrera.**

7. Reafirmar y ampliar los conocimientos del sistema de la lengua inglesa en relación con los fenómenos lingüísticos básicos en el plano morfosintáctico.

En los objetivos anteriormente mencionados el estudiante debe demostrar en ocasiones un **correcto desempeño de la lengua materna tanto en forma oral como escrita**.

Valorar diversas manifestaciones socioculturales que conlleven el **ejercicio de la crítica y autocrítica** con una fundamentación basada en el materialismo dialéctico e histórico.

**Demostrar hábitos de educación formal y ético-profesional** acorde con los formulados por la educación superior cubana.

Afianzar **hábitos de estudio independiente** que **les permita desarrollar el ejercicio de la profesión de manera creativa**.

## **DISCIPLINA : PREPARACIÓN PARA LA DEFENSA**

### **OBJETIVOS GENERALES:**

#### **Objetivos Generales Educativos:**

1. Crear en los estudiantes la conciencia de la necesidad de prepararse para la defensa de la patria en caso de agresión enemiga y de salvaguardar el patrimonio nacional, no solo en caso de guerra, sino también de catástrofes naturales o de deterioro por factores ambientales o por antigüedad.
2. Contribuir a su educación patriótico militar e internacionalista.
3. Asumir su pertenencia al entorno latinoamericano y caribeño a partir de una común historia.

### **Objetivos Generales Instructivos :**

1. Que los alumnos profundicen en la historia de las relaciones entre Cuba y Estados Unidos desde la época de la dominación española hasta la actualidad, haciendo énfasis en las características que las mismas han adoptado en cada etapa de nuestra evolución histórica.
2. Que conozcan los fundamentos de la doctrina militar cubana y los principios sobre los cuales se organiza la defensa del país.
3. Que se familiaricen, tanto a partir de las actividades curriculares y extracurriculares, así como durante la práctica laboral, con las concepciones de la defensa civil, su papel, objetivos, organización y misiones y su relación con la capacidad defensiva del país, y el papel que le corresponde desempeñar en dicho sistema en tiempos de paz y en condiciones excepcionales.
4. Que se **preparen adecuadamente para poder contribuir con su trabajo profesional a la preservación del patrimonio nacional tanto en situaciones excepcionales como en tiempos de paz.**

### **DISCIPLINA: TEORIA Y METODOLOGIA SOCIAL.**

#### **OBJETIVOS GENERALES DE LA DISCIPLINA.**

#### **Generales educativos:**

#### **Contribuir a que los estudiantes:**

5. Consoliden la concepción científica del mundo a través de la incorporación de los fundamentos conceptuales de la sociología a su quehacer como profesional.
6. Se **capaciten para la interpretación y análisis** de la realidad social.
7. **Desarrollen hábitos y habilidades en su formación que garanticen su incorporación a actividades de investigación** de los problemas que en el ámbito socio-cultural afectan al país.

8. Adquieran los conocimientos teóricos y empíricos en el campo de la ciencia sociológica que les sirvan de orientación para el desarrollo de su práctica de intervención cultural.

### **Generales instructivos:**

Que los estudiantes sean capaces de:

5. Argumentar los fundamentos metodológicos fundamentales de la Sociología para su aplicación en la práctica investigativa.

6. **Planificar y diseñar procesos de investigación** en la esfera de la socio-cultura.

7. **Evaluar para su aplicación los diferentes métodos y técnicas de investigación** de acuerdo con las características y el nivel de complejidad del objeto de investigación.

8. **Procesar y analizar la información** que se obtiene con el objetivo de **diseñar planes** de desarrollo socio-cultural y procesos de intervención.

DISCIPLINA: PATRIMONIO CULTURAL Y TURÍSTICO

### **OBJETIVOS GENERALES (educativos e instructivos):**

- Conocer la evaluación y previsiones del crecimiento del turismo mundial desde las perspectivas de las transformaciones en la demanda turística en el próximo siglo influidas por las nuevas motivaciones y formas vocacionales con un fuerte componente sociocultural.

- **Desarrollar habilidades para la gestión turística del patrimonio cultural con criterios de sostenibilidad.**

## **DISCIPLINA: INFORMACIÓN**

### **OBJETIVOS GENERALES DE LA DISCIPLINA**

#### **General educativo.**

Al concluir sus estudios, el egresado debe ser capaz de:

Estar sensibilizados con los principios generales de la información y la repercusión de ésta dentro del cuerpo social en nuestro país.

#### **Generales instructivos:**

Al concluir sus estudios, el egresado debe ser capaz de:

4. Identificar integralmente las diferentes entidades de información como organizaciones de servicio, con el objetivo de satisfacer necesidades de información de sus clientes-usuarios, en correspondencia con las necesidades cambiantes y crecientes de información, para lo cual deberá interactuar con los clientes-usuarios, para asumir un nuevo **tipo de liderazgo y gestión**, que ejercerá en su papel de participante y agente de cambio para el desarrollo de la comunidad.

5. **Identificar y evaluar críticamente diferentes fuentes y recursos de información; representar y organizar exitosamente dicha información** con mentalidad de productores, como generadores de valor agregado, demostrando **habilidad comunicativa oral y escrita en lengua materna y capacidad de utilizar una lengua extranjera para su trabajo**, para lograr la sostenibilidad de sus proyectos en el complejo mundo actual, que se revierta siempre en favor de la sociedad.

6. **Utilizar adecuadamente las técnicas y metodologías, que le permitan identificar, sistematizar y diseminar información, aplicando de forma creadora los conocimientos necesarios para lograr con la mayor calidad** el éxito del proyecto cultural cubano así como los conocimientos culturales y de información adquiridos durante su formación.

## **DISCIPLINA: ESTUDIOS DE LENGUA ESPAÑOLA**

## OBJETIVOS GENERALES:

### Objetivos Generales Educativos:

Contribuir a que los estudiantes:

1. Consoliden una concepción científica del mundo, a lo que puede contribuir el estudio de la lengua como un sistema de estructuras y jerarquías, en sus interconexiones, así como el análisis de la relación del fenómeno lingüístico con otros fenómenos sociales, para lo cual es imprescindible la aplicación de los principios del materialismo dialéctico e histórico.
2. Desarrollen una elevada conciencia política, ideológica y ética en virtud de la cual puedan resolver los problemas que la construcción del socialismo plantea en la esfera de su carrera. El esclarecimiento de la relación lengua/pensamiento y lengua/nación, así como el desarrollo de hábitos de disciplina en cuanto al espíritu investigativo y al trabajo independiente son factores esenciales para el cumplimiento de este objetivo, que se revierte en una actitud personal acorde con la moral comunista.
3. **Adquieran un conjunto de conocimientos, hábitos y habilidades en cuanto a la lengua materna que les permitan realizar las tareas** que, a este respecto, exige el desarrollo científico-técnico y cultural.
4. Comprendan la necesidad de elevar sistemáticamente su nivel político-ideológico, científico-técnico y cultural, impelidos a ello por las demandas concretas de búsqueda bibliográfica, trabajo investigativo, etc. que conllevan las asignaturas que integran la disciplina.
5. Desarrollen sus convicciones en torno al lugar de la lengua en la sociedad y de sus interinfluencias con el arte y la literatura.
6. Desarrollen una actitud sensible y objetiva hacia los estudios lingüísticos.

### **Objetivos Generales Instructivos:**

Que los alumnos sean capaces de:

1. Valorar la importancia del conocimiento teórico-general para la solución de problemas prácticos, así como también, el papel de la práctica como fuente del conocimiento teórico y vía de su comprobación.
2. **Consolidar sus conocimientos sobre la lengua española y utilizarlos, reflexiva y adecuadamente, en su expresión oral y escrita, de acuerdo con las particularidades del discurso.**
3. Adquirir los rudimentos metodológicos necesarios en el estudio gramatical de la lengua española.
4. **Utilizar los principios teóricos y metodológicos recibidos para el ejercicio de la crítica especializada y la investigación lingüística.**
5. Aplicar los principios didácticos adquiridos en la preparación de exposiciones, clases prácticas, seminarios y también al ejercicio de la docencia.
6. **Realizar, de modo independiente, búsquedas de información, análisis y formular conclusiones que permitan labores de dirección, orientación y asesoría de temas.**
7. Integrar los diversos conocimientos adquiridos, de modo que se apliquen a las tareas concretas con sentido armónico de interrelación.
8. **Utilizar la técnica de computación en la investigación lingüística**, siempre que sea posible.
9. **Profundizar en el conocimiento de la lengua materna**, tanto desde el punto de vista histórico, de su formación y desarrollo, como desde el punto de vista de su multifacética realidad cultural en sus variantes territoriales y sociales.
10. Tener una visión panorámica acerca de las investigaciones que se realizan sobre el español en Cuba. (Este objetivo se cumplirá solo si el estudiante cursa la asignatura Seminario del español actual).

### **Anexo 14. Correlaciones enfoques de aprendizaje -rendimiento (muestra total)**

**Correlaciones**

		Enfoque superficial	Enfoque profundo
rendimiento académico	Correlación de Pearson	-.250	.227
	Sig. (bilateral)	.001	.002
	N	186	186

**Tabla de contingencia Tipo enfoque ordinal \* Rendimiento acaadémico categorizado**

Recuento

		Rendimiento acaadémico categorizado			Total
		bajo	medio	alto	
Tipo enfoque ordinal	enfoque superficial	0	5	0	5
	enfoque equilibrado	0	5	3	8
	enfoque profundo	3	73	97	173
Total		3	83	100	186

**Anexo 15. Correlaciones rendimiento académico- Importancia y Nivel de las competencias-muestra total**

		Rendimiento académico		Rendimiento académico	
importancia 1	Correlación de Pearson	,101	nivel 1	Correlación de Pearson	,028
	Sig. (bilateral)	,172		Sig. (bilateral)	,700
	N	186		N	186
importancia 2	Correlación de Pearson	,000	nivel 2	Correlación de Pearson	<b>-,131</b>
	Sig. (bilateral)	,995		Sig. (bilateral)	<b>,074</b>
	N	186		N	186
importancia 3	Correlación de Pearson	,053	nivel 3	Correlación de Pearson	<b>-,125</b>
	Sig. (bilateral)	,469		Sig. (bilateral)	<b>,089</b>
	N	186		N	186
importancia 4	Correlación de Pearson	,107	nivel 4	Correlación de Pearson	-,002
	Sig. (bilateral)	,144		Sig. (bilateral)	,980
	N	186		N	186
importancia 5	Correlación de Pearson	,061	nivel 5	Correlación de Pearson	,049
	Sig. (bilateral)	,409		Sig. (bilateral)	,511
	N	186		N	186

importancia 6	Correlación de Pearson	,094	nivel 6	Correlación de Pearson	<b>,184(*)</b>
	Sig. (bilateral)	,204		Sig. (bilateral)	<b>,012</b>
	N	186		N	186
importancia 7	Correlación de Pearson	-,051	nivel 7	Correlación de Pearson	<b>-,148(*)</b>
	Sig. (bilateral)	,493		Sig. (bilateral)	<b>,044</b>
	N	186		N	186
importancia 8	Correlación de Pearson	,034	nivel 8	Correlación de Pearson	,095
	Sig. (bilateral)	,644		Sig. (bilateral)	,199
	N	186		N	186
importancia 9	Correlación de Pearson	<b>,132</b>	nivel 9	Correlación de Pearson	<b>,130</b>
	Sig. (bilateral)	<b>,071</b>		Sig. (bilateral)	<b>,078</b>
	N	186		N	186
importancia 10	Correlación de Pearson	,077	nivel 10	Correlación de Pearson	-,082
	Sig. (bilateral)	,296		Sig. (bilateral)	,265
	N	186		N	186
importancia 11	Correlación de Pearson	,114	nivel 11	Correlación de Pearson	<b>,139</b>
	Sig. (bilateral)	,121		Sig. (bilateral)	<b>,058</b>
	N	186		N	186

importancia 12	Correlación de Pearson	,076	nivel 12	Correlación de Pearson	-,032
	Sig. (bilateral)	,306		Sig. (bilateral)	,663
	N	186		N	186
importancia 13	Correlación de Pearson	,087	nivel 13	Correlación de Pearson	,000
	Sig. (bilateral)	,237		Sig. (bilateral)	,996
	N	186		N	186
importancia 14	Correlación de Pearson	,047	nivel 14	Correlación de Pearson	-,006
	Sig. (bilateral)	,523		Sig. (bilateral)	,937
	N	186		N	186
importancia 15	Correlación de Pearson	<b>,122</b>	nivel 15	Correlación de Pearson	-,063
	Sig. (bilateral)	<b>,097</b>		Sig. (bilateral)	,394
	N	186		N	186
importancia 16	Correlación de Pearson	<b>,148(*)</b>	nivel 16	Correlación de Pearson	-,024
	Sig. (bilateral)	<b>,044</b>		Sig. (bilateral)	,743
	N	186		N	186
importancia 17	Correlación de Pearson	<b>,150(*)</b>	nivel 17	Correlación de Pearson	-,074
	Sig. (bilateral)	<b>,040</b>		Sig. (bilateral)	,318
	N	186		N	186

importancia 18	Correlación de Pearson	,038	nivel 18	Correlación de Pearson	-,040
	Sig. (bilateral)	,606		Sig. (bilateral)	,589
	N	186		N	186
importancia 19	Correlación de Pearson	<b>,131</b>	nivel 19	Correlación de Pearson	,018
	Sig. (bilateral)	<b>,075</b>		Sig. (bilateral)	,810
	N	186		N	186
importancia 20	Correlación de Pearson	<b>,145(*)</b>	nivel 20	Correlación de Pearson	-,105
	Sig. (bilateral)	<b>,049</b>		Sig. (bilateral)	,155
	N	186		N	186
importancia 21	Correlación de Pearson	,012	nivel 21	Correlación de Pearson	<b>-,162(*)</b>
	Sig. (bilateral)	,869		Sig. (bilateral)	<b>,027</b>
	N	186		N	186
importancia 22	Correlación de Pearson	<b>,125</b>	nivel 22	Correlación de Pearson	-,038
	Sig. (bilateral)	<b>,089</b>		Sig. (bilateral)	,610
	N	186		N	186
importancia 23	Correlación de Pearson	,093	nivel 23	Correlación de Pearson	-,115
	Sig. (bilateral)	,207		Sig. (bilateral)	,117
	N	186		N	186

importancia 24	Correlación de Pearson	,086	nivel 24	Correlación de Pearson	-,037
	Sig. (bilateral)	,242		Sig. (bilateral)	,613
	N	186		N	186
importancia 25	Correlación de Pearson	,109	nivel 25	Correlación de Pearson	,060
	Sig. (bilateral)	,140		Sig. (bilateral)	,418
	N	186		N	186
importancia 26	Correlación de Pearson	<b>,126</b>	nivel 26	Correlación de Pearson	-,010
	Sig. (bilateral)	<b>,086</b>		Sig. (bilateral)	,897
	N	186		N	186
importancia 27	Correlación de Pearson	0,73	nivel 27	Correlación de Pearson	,066
	Sig. (bilateral)	,322		Sig. (bilateral)	,370
	N	186		N	186
importancia 28	Correlación de Pearson	<b>,135</b>	nivel 28	Correlación de Pearson	,103
	Sig. (bilateral)	<b>0,67</b>		Sig. (bilateral)	,162
	N	186		N	186
importancia 29	Correlación de Pearson	,046	nivel 29	Correlación de Pearson	-,039
	Sig. (bilateral)	,537		Sig. (bilateral)	,597
	N	186		N	186

importancia 30	Correlación de Pearson	,027	nivel 30	Correlación de Pearson	-,068
	Sig. (bilateral)	,717		Sig. (bilateral)	,353
	N	186		N	186