



**UNIVERSIDAD DE GRANADA.
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y
DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN.**

TESIS DOCTORAL

Programa de Doctorado:
“Aportaciones Educativas en Ciencias Sociales y Humanas”

Formación Posgraduada en Estudios Socioculturales basado en
competencias de la acción profesional, en el contexto universitario de
Ciego de Ávila.

Autora:
Lic. Lissete Arzola de la Rosa.

Directores:
Dra. María Teresa Pozo Llorente.
Dr. Miguel Ángel Gallardo Vigil.

Granada, 2008

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Lissete Arzola de la Rosa
D.L.: GR. 2350-2008
ISBN: 978-84-691-7267-4

UNIVERSIDAD DE GRANADA

DEPARTAMENTO DE MÉTODOS DE
INVESTIGACIÓN Y DIAGNÓSTICO EN
EDUCACIÓN

FORMACIÓN POSGRADUADA EN ESTUDIOS
SOCIOCULTURALES BASADO EN
COMPETENCIAS DE LA ACCIÓN
PROFESIONAL, EN EL CONTEXTO
UNIVERSITARIO DE CIEGO DE ÁVILA

Tesis doctoral presentada para aspirar al grado de Doctor por la Lda. Dña. LISSETE ARZOLA DE LA ROSA, co-dirigida por la Doctora Dña. MARÍA TERESA POZO LLORENTE y el Doctor D. MIGUEL ÁNGEL GALLARDO VIGIL.

Granada, 1 de septiembre de 2008

Fdo. Lissete Arzola de la Rosa

UNIVERSIDAD DE GRANADA

**DEPARTAMENTO DE MÉTODOS DE
INVESTIGACIÓN Y DIAGNÓSTICO EN
EDUCACIÓN**

Dña. Teresa Pozo Llorente, Doctora en Pedagogía y Profesora Titular de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Granada,

en calidad de Directora de la Tesis Doctoral que presenta la Licenciada Dña. Lisete Arzola de la Rosa, bajo el título *Formación posgraduada en Estudios Socioculturales basado en competencias de la acción profesional, en el contexto universitario de Ciego de Ávila,*

HACE CONSTAR:

Que el trabajo realizado reúne las condiciones científicas y académicas necesarias para su presentación.

En Granada, a 1 de septiembre de 2008

Fdo. María Teresa Pozo Llorente

UNIVERSIDAD DE GRANADA

**DEPARTAMENTO DE MÉTODOS DE
INVESTIGACIÓN Y DIAGNÓSTICO EN
EDUCACIÓN**

D. Miguel Ángel Gallardo Vigil, Doctor en Pedagogía y Profesor del Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Granada,

en calidad de Director de la Tesis Doctoral que presenta la Licenciada Dña. Lisete Arzola de la Rosa, bajo el título *Formación posgraduada en Estudios Socioculturales basado en competencias de la acción profesional, en el contexto universitario de Ciego de Ávila,*

HACE CONSTAR:

Que el trabajo realizado reúne las condiciones científicas y académicas necesarias para su presentación.

En Granada, a 1 de septiembre de 2008

Fdo. Miguel Ángel GallardoVigil

A mis hijos que siempre exigían su tiempo y supieron darme el apoyo a pesar de su corta edad y a mi madre que supo ocupar incondicionalmente mi lugar entre ellos: Draisdel Ernesto, Daniel Enrique y Gloria.

Agradecimientos

A la Universidad de Granada y en especial a la Dra. Leonor Buendía Eisman, coordinadora de este programa, por pensar en un doctorado con la Universidad de Ciego de Ávila.

A la Universidad de Ciego de Ávila, en especial al Dr. Mario Ares Sánchez, por su entusiasmo en el desarrollo de este proyecto.

A la Dirección de la Vice rectoría de la Universalización de la Enseñanza Superior en especial a la MsC Nieves Cruz Quiñones por su apoyo y comprensión.

A la EFTS Regional Celia Sánchez Manduley y sus profesores por colaborarme sin reparo.

A la incondicional amistad de Hanser Gutiérrez y Dolores Suárez por ayudarme en cada momento y pudiera lograr este sueño sin que el funcionamiento de la EFTS tuviera dificultad.

A mi mamá, mis hijos y José Draisdell que los limite de mi cariño.

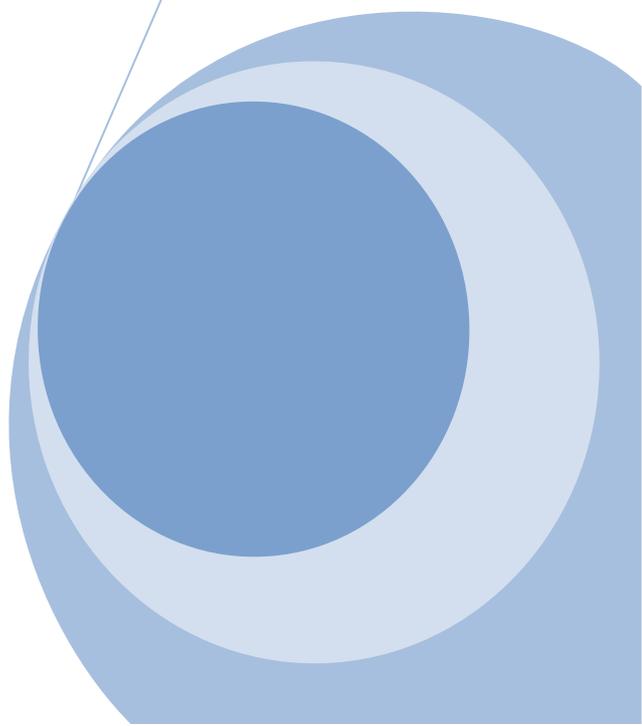
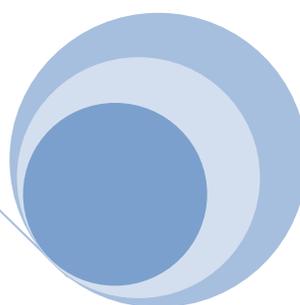
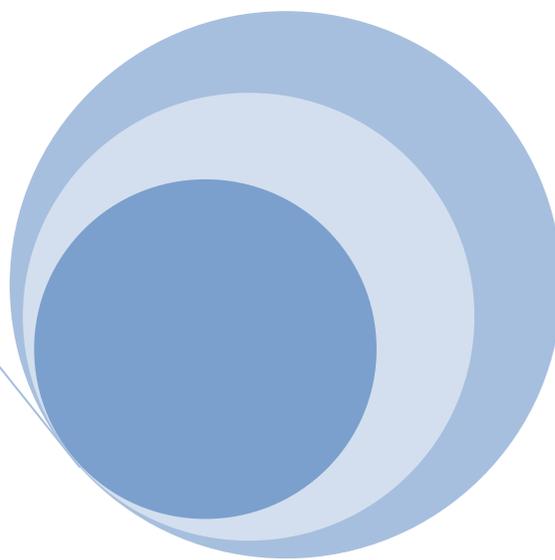
A los directores municipales, coordinadores docentes, y profesores de la EFTS por apoyarme siempre y ayudarme en los momentos más difíciles, y por encontrar en ellos palabras de ánimos que me hicieron continuar.

A mis dos tutores Dra. María Teresa Pozo Llorente y Dr. Miguel A Gallardo Vigil que sin su ayuda, palabras de aliento y constante disponibilidad no hubiera sido posible este sueño.

A mi papá que siempre me pidió este único deseo.

A mi otra familia afectiva: José Manuel, Esteban, Danni, Miguelito y a mis trabajadores sociales que los quiero como mis hijos mayores Yoslán, Yalisset, Leonardo, Lily, en fin a todos que aunque no los cite los quiero y no olvido lo que me ayudaron. Muchas gracias, sin ustedes no hubiera sido posible.

ÍNDICE





ÍNDICE

	PÁG.
INTRODUCCIÓN	9
BLOQUE I. MARCO TEÓRICO	15
CAPÍTULO I. Evolución sociohistórica de la Educación Superior en Cuba.	19
1.1. Introducción.....	19
1.2. Características de la Educación Superior en Cuba.....	22
1.2.1. Antes de 1959.....	22
1.2.2. Etapa revolucionaria.....	25
1.3. La formación de profesionales en la Educación Superior en Cuba.....	34
1.3.1. El modelo pedagógico de la Educación Superior cubana: perfil amplio.....	35
1.4. La universalización de la Educación Superior en Cuba.....	39
1.4.1. La nueva universidad cubana.....	41
1.4.2. Las Sedes Universitaria. Definición de los micros universidades.....	44
1.4.3. Modelo pedagógico de la Universalización de la Educación Superior.....	50
1.4.4. Calidad de la formación y Universalización de la Enseñanza Superior en Cuba.....	55
1.5. La Educación de Posgrado en Cuba desde la contextualización de la Universalización de la Enseñanza Superior.....	59
1.6. Conclusiones.....	67
CAPÍTULO II. Espacio Europeo y Espacio Latinoamericano de Educación Superior. Diferencias y Similitudes	71
2.1. Introducción.....	73
2.2. Características del Espacio Europeo de Educación Superior.....	75
2.3. Características del Espacio Latinoamericano de Educación Superior....	85
2.4. Diferencias y Similitudes de la Educación Superior en Europa y Latinoamérica.....	95
2.5. Conclusiones.....	100
CAPÍTULO III. La formación en competencias. Definiciones y enfoques utilizados para su análisis	103
3.1. Introducción.....	105
3.2. Concepciones teóricas sobre el término competencias profesionales....	105
3.2.1. Definiciones sobre el término de competencias profesionales....	107
3.2.2. Las competencias de la acción profesional desde la formación y	

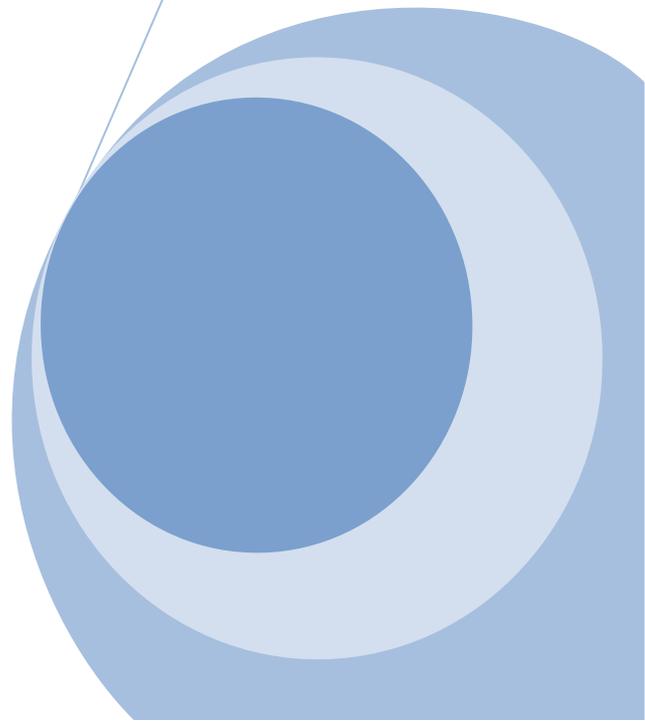
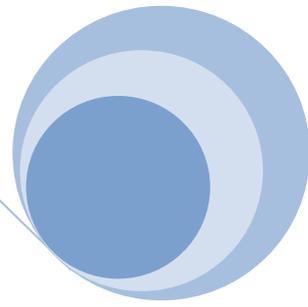
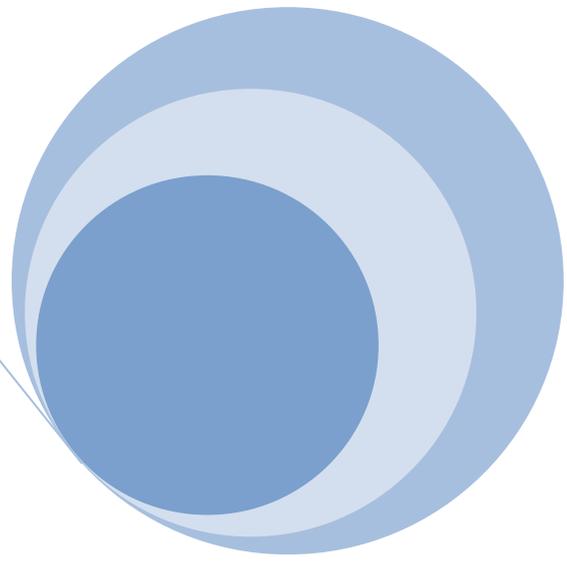
	PÁG.
la práctica profesional.....	123
3.2.3. La formación de competencias profesionales en la profesión de Estudios Socioculturales.....	130
3.3. Enfoque y modelos para la definición de perfiles, caracterización de situaciones profesionales y diagnóstico de competencia.....	139
3.4. Precisiones del enfoque de competencia en Cuba.....	152
3.5. Conclusiones.....	162
CAPÍTULO IV. La formación de Estudios Socioculturales en Cuba.....	167
4.1. Introducción.....	169
4.2. Evolución de la formación y profesionalización de la acción sociocultural en Cuba.....	170
4.3. La práctica profesional del trabajo sociocultural en Cuba. Periodo de 1959 hasta la actualidad.....	179
4.3.1. La Animación Sociocultural en España y su repercusión en Cuba.....	180
4.3.2. Estructura y contenido de la práctica profesional del trabajo sociocultural en Cuba.....	185
4.4. La formación de la carrera de Estudios Socioculturales en Cuba. Sus características.....	190
4.5. El Modelo de formación en Estudios Socioculturales en Cuba.....	202
4.5.1. Descripción del plan de estudios de la carrera de ESC.....	205
4.6. Conclusiones.....	210
BLOQUE II. ESTUDIO EMPÍRICO.....	215
CAPÍTULO V. Problema, objetivos y diseño de la investigación.....	219
5.1. Introducción.....	221
5.2. Planteamiento del problema.....	227
5.3. Objetivos de la investigación.....	229
5.3.1. Objetivos generales.....	229
5.3.2. Objetivos específicos.....	229
5.4. Variables del estudio.....	231
5.4.1 Variables relacionadas con los estudiantes que cursan la carrera de ESC.....	232
5.4.2 Variables relacionadas con el profesorado universitario de la SUM.....	234
5.4.3 Variables relacionadas con los directivos.....	235
5.5. Descripción de la población.....	236
5.5.1 Descripción de la población de la provincia de Ciego de Ávila....	237
5.5.2 Estructura y composición de la carrera de Estudios Socioculturales en las SUM.....	239
A. Estudiantes de la carrera de Estudios Socioculturales.....	240
B. Profesorado de la formación en Estudios Socioculturales.....	244

	PÁG.
C. Directivos de la formación en Estudios Socioculturales.....	245
5.6. Metodología de la investigación.....	246
CAPÍTULO VI. Características técnicas de los instrumentos de medida.....	257
6.1. Introducción.....	259
6.2. Justificación de los instrumentos.....	259
6.2.1. El cuestionario.....	260
6.2.2. Grupo de Discusión.....	262
6.3. Proceso de construcción de los instrumentos.....	264
6.3.1. Características técnicas de los cuestionarios.....	265
6.3.2. Definición operativa de las variables.....	269
A. Definición operativa de las variables en el cuestionario de los trabajadores activos.....	269
B. Definición operativa de las variables en el cuestionario de los profesores universitarios.....	279
C. Definición operativa de las variables en el cuestionario de los directivos.....	287
D. Definición operativa de las variables en el cuestionario sobre los criterios de calidad (trabajadores activos, profesores y directivos).....	293
6.3.3. Definición de la estructura y composición del Grupo de Discusión.....	294
6.4. Aplicaciones de los instrumentos.....	295
CAPÍTULO VII. Análisis e interpretación de resultados.....	297
7.1. Introducción.....	299
7.2. Análisis e interpretación de la información obtenida de los cuestionarios.....	300
7.2.1. Análisis e interpretación de los resultados del cuestionario de los trabajadores activos en ESC.....	301
7.2.1.1. Análisis de la práctica profesional de los perfiles objeto de estudios en la profesión de ESC.....	319
7.2.1.2. Trabajadores Sociales que estudian ESC y se desempeñan en el ámbito sociocultural de la provincia de Ciego de Ávila.....	321
7.2.1.3. Maestros Emergentes que estudian ESC y se desempeñan en el ámbito sociocultural de la provincia de Ciego de Ávila.....	326
7.2.1.4. Instructores de arte que estudian ESC y se desempeñan en el ámbito sociocultural de la provincia de Ciego de Ávila.....	330
7.2.2. La formación posgraduada.....	335
7.2.3. Análisis e interpretación de los resultados de los cuestionarios a los profesores.....	337
7.2.4. Análisis e interpretación de los resultados de los cuestionarios a los directivos.....	350
7.2.5. Análisis de los cuestionarios sobre los criterios de calidad.....	356

	PÁG.
7.2.5.1. Información obtenida de los trabajadores activos en ESC.....	357
7.2.5.2. Información obtenida de los profesores.....	358
7.2.5.3. Información obtenida de los directivos.....	359
7.2.6. Análisis e interpretación de los Grupos de Discusión.....	360
7.2.6.1. Análisis e interpretación de los grupos de discusión de los trabajadores activos en ESC.....	363
7.2.6.2. Análisis e interpretación de los grupos de discusión de los profesores de la carrera en ESC.....	370
7.2.6.3. Análisis e interpretación de los grupos de discusión de los directivos de la SUM.....	375
7.3. Contraste y discusión de la información obtenida en los cuestionarios y los grupos de discusión.....	381
CAPÍTULO VIII. Conclusiones.....	395
CAPÍTULO IX. Propuesta de mejora: Programa para la formación posgraduada en Estudios Socioculturales basado en competencias de la acción profesional.....	415
9.1. Introducción.....	417
9.2. Fundamentación de la propuesta de mejora de la formación posgraduada en ESC en condiciones de UES.....	417
9.3. Descripción del programa de la formación posgraduada en ESC.....	430
A. Aspectos contextuales.....	430
A.1. Destinatarios.....	430
A.2. Aspectos institucionales sobre formación posgraduada en ESC.....	430
A.3. Recursos necesarios para una formación posgraduada en ESC.....	432
B. Elementos curriculares de la propuesta.....	434
B.1. Principios inspiradores.....	434
B.2. Competencias profesionales.....	436
B.3. Objetivos.....	440
B.4. Contenidos.....	440
B.5. Metodología que debe guiar la formación posgraduada en ESC.....	449
B.5.1 Características generales de la metodología propuesta.....	449
B.5.2 Modalidades que debe guiar una formación posgraduada en ESC.....	451
B.5.3 Desarrollo de actividades.....	454
B.5.4 Secuencia de actividades.....	455
B.5.4.1 Selección de problemáticas sociales a tratar en el proceso formativo.....	458

	PÁG.
B.5.5 Ejemplificación de secuencia metodológica.....	460
B.5.5.1 Justificación de la problemática socioambiental en los Trabajadores Sociales.....	460
B.5.5.2. Descripción de elementos curriculares básicos para la propuesta de formación posgraduada de Trabajadores Sociales en problemas socioambientales.....	462
B.6. Propuesta de la tarea Evaluativa que debe guiar la formación posgraduada en ESC.....	465
9.4. Seguimiento de la calidad de la enseñanza posgraduada en Estudios Socioculturales.....	467
9.4.1. Fundamentación del Seguimiento de la calidad de la enseñanza posgraduada en ESC.....	468
9.4.2. Criterios e indicadores de calidad de la formación posgraduada en ESC.....	470
9.5. Propuestas de futuras líneas de investigación para garantizar la calidad de la formación del estudiantado y del profesorado en la Carrera de ESC en condiciones de la UES.....	478
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	481
ANEXOS.....	505
Anexos 1. Cuestionario a estudiantes de la carrera de Estudios Socioculturales.....	509
Anexos 2. Cuestionario a profesores de la carrera de Estudios Socioculturales.....	517
Anexos 3. Cuestionario a directivos de las Sedes Universitarias y Jefes municipales de la carrera de Estudios Socioculturales.....	525
Anexos 4. Cuestionario sobre Criterios de calidad en la formación de Estudios Socioculturales.....	530
Anexos 5. Pruebas no paramétricas. Kruskal-Wallis.....	533
Anexos 6. Pruebas no paramétricas. Kruskal-Wallis.....	536
Anexos 7. Prueba de Kolmogorov-Smirnov para dos muestras.....	538
Anexos 8. Instructivo del Modelo Estadístico de los Criterios e indicadores de calidad de la formación posgraduada en ESC.....	540
Anexos 9. Modelo Estadístico. Evaluación de Criterios e indicadores de calidad de la formación posgraduada en ESC.....	452
Anexos 10. Modelo metodológico para la evaluación de programas formativos desde la enseñanza posgraduada basados en competencias profesionales.....	550
Anexos 11. Relación de Criterios de Calidad con sus indicadores.....	559
Anexos 12. Índices de Figura, tabla y gráfico.....	564

INTRODUCCIÓN





INTRODUCCIÓN

Construir una sociedad del conocimiento y de la información se ha convertido en una necesidad actual de las políticas científicas de cada país. La existencia de un mundo cada vez más globalizados influye en que existan modificaciones en los hábitos, costumbres y valores de cada realidad y posibilita la creación de diferentes escenarios profesionales en los cuales se debe actuar de forma inmediata y mediata.

En Cuba la Educación Superior esta asumiendo diferentes cambios y hace que los espacios socioeducativos articulen entre la macro-universidad y la micro-universidad, facilitando que se creen las condiciones para que cada comunidad sea capaz de gestionar el conocimiento y la información que demandan. Todo esto responden al proceso de Universalización de la Enseñanza Superior que tiene una alta implicación en el desarrollo local, entonces se trataría de crear las bases educativas, sociales, culturales y económicas que exige la realidad sobre instituciones como la Universidad.

La formación en Estudios Socioculturales en la Universidad de Ciego de Ávila, esta estructurada de dos forma: una tiene como característica que funciona como Curso Regular Diurno y Curso para trabajadores (en lo adelante CPT) que se imparten en la sede central de la Universidad, y la otra cumple con las particularidades de ser CPT y se implanta en las Sedes Universitarias que existen en los municipios, que no es más que una extensión de los procesos universitarios hacia los territorios y las localidades de nuestra provincia, pero con otra tipología de Modelo Pedagógico.

Esta última, es de interés para la investigación que se desarrolla y el modelo pedagógico se despliega a través de clases por encuentro y se aplica un Plan de Estudio que se extiende hasta 6 años. La modalidad de la docencia es la semipresencialidad con el objetivo de que sean capaces de posesionarse de la autogestión de su aprendizaje. Los estudiantes provienen de diferentes fuentes de ingresos de los programas sociales, que surge a finales de la década de los 90 tales como: Formación de Trabajadores Sociales, Instructores de Arte, Maestros Emergentes, Promotores Culturales, entre otras. Esta particularidad indica que la matrícula que se asume tiene características heterogéneas.

La práctica profesional de los estudiantes se desarrolla paralelamente al proceso de formación, lo cual posibilita un proceso de transferencia del conocimiento al contexto donde se materializa la unidad entre la teoría y la práctica. Sobre esta base se diseñaron los planes de estudios de la carreras en ESC y en la actualidad adolecen de procedimientos metodológicos y estilos de aprendizaje que potencien la formación

profesional que requiere la realidad cubana contemporánea, porque el objetivo que percibe el mismo es elevar el nivel cultural de los estudiantes y se limita de esta forma el nivel profesional de su actuación en las comunidades, principal ámbito de intervención de perfiles como trabajadores sociales, maestros emergentes e instructores de artes, que constituyen la población de referencia de esta investigación.

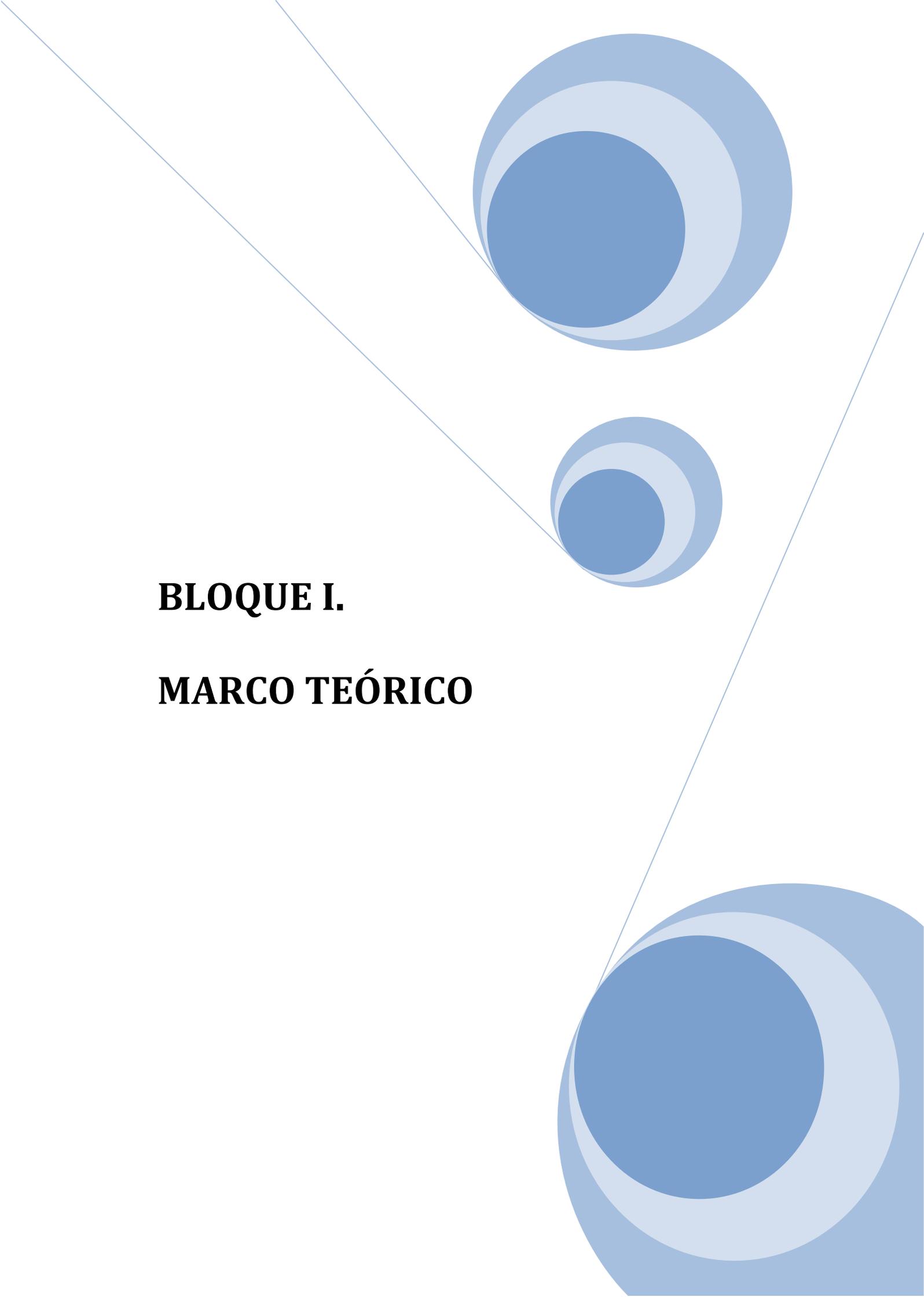
Aceptar el enfoque de las competencias de acción profesional como referente laboral y formativo implica asumir que el mismo oriente el diseño de los programas de formación. De esta forma se contribuye a que se investigue los perfiles profesionales para que sean ajustados a las exigencias del contexto avileño. Entonces la determinación de las carpetas de competencias desde la acción profesional ayudaría a clarificar la práctica profesional en ESC y en otro orden es aportar sugerencias cara a la mejora de la formación en ESC y los criterios de calidad que pueden evaluar las mismas.

La inexistencia de ofertas de posgrado hace que surja la idea de que las aportaciones fundamentales de esta investigación, es proponer un programa de Especialización en Intervención Comunitaria basada en competencias de la acción profesional en ESC dentro del contexto universitario avileño y también para que se fije los criterios e indicadores de calidad de dicha formación, para que se eleve el desempeño profesional y adquieran aquellas actitudes, habilidades, destrezas y capacidades que son necesarias para la actuación como mediadores en la comunidad.

Este estudio se estructura en un marco teórico previo en los capítulos desde el 1 hasta el 4 que tienen como objetivo relacionar las nuevas transformaciones de la Educación Superior en Cuba, con los espacios universitarios europeos y latinoamericano y la conceptualización y necesidad de los enfoques de competencias

desde la acción profesional en la formación universitaria. No podía faltar una contextualización de la formación de ESC a partir de que se describe la práctica y la formación de esta carrera.

En el capítulo 5 se hace una presentación de la problemática que se estudia, los objetivos generales y específicos y la metodología que se debía utilizar, estableciendo relación con el capítulo 6 que justifica la utilización de instrumentos como el cuestionario y el grupo de discusión. Después en el capítulo 7 se presenta el análisis de la información que se obtiene y en el 8 se comenta las conclusiones de la investigación que permite introducir el capítulo 9 que es donde se hace la propuesta de la oferta de posgrado en una Especialización de Intervención Comunitaria basada en competencias de la acción profesional y se presenta el sistema de seguimiento de la calidad de dicha formación que tiene como objetivo fundamental elevar el desarrollo profesional de los trabajadores sociales, maestros emergentes e instructores de artes que intervienen espacios comunitarios, educativos y culturales. Además se adjunta a esta investigación anexo, índice de tablas, figuras y gráficos que facilitan ilustrar la información que se expone en la misma.

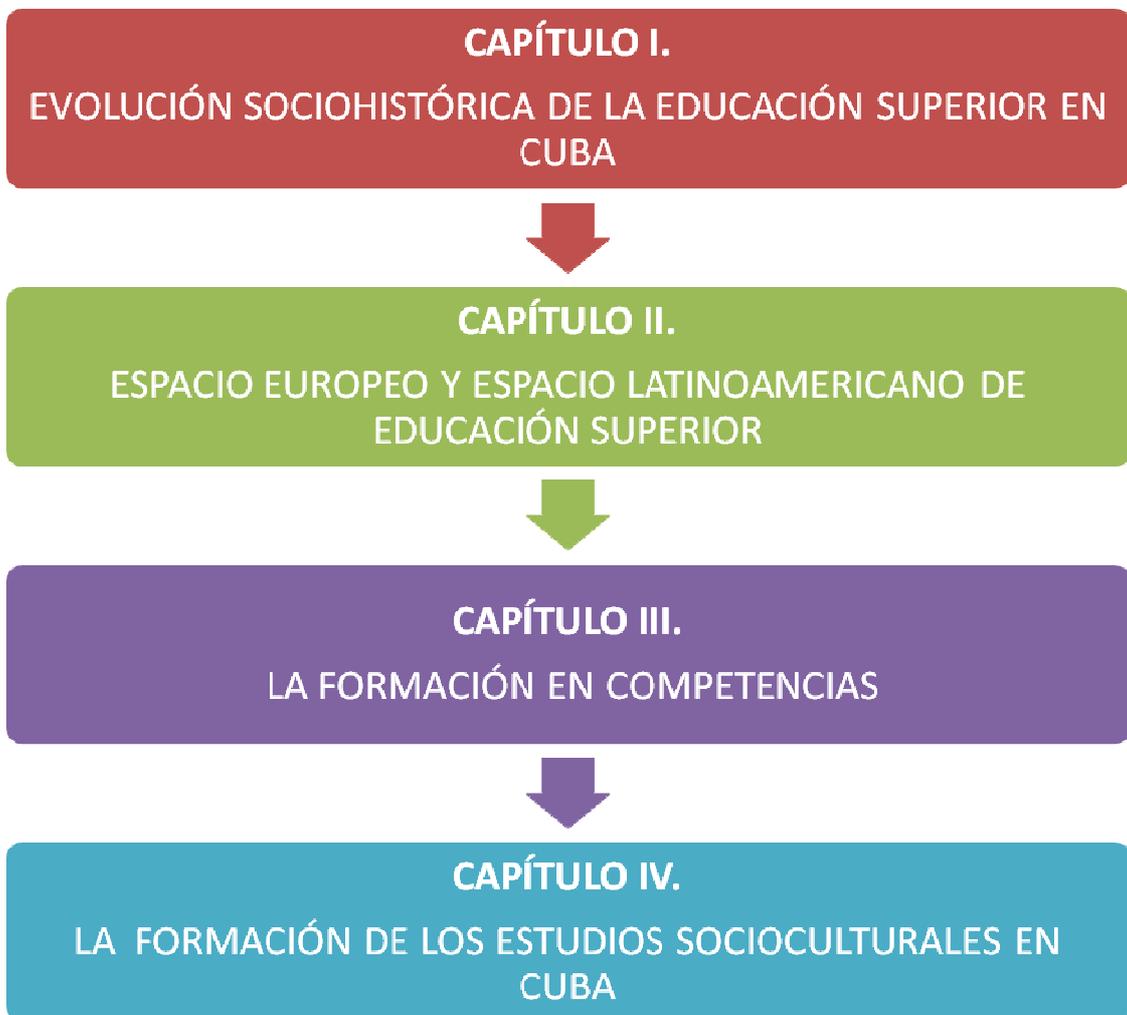
The page features a decorative graphic consisting of three blue circles of varying sizes, each with a darker blue center and a lighter blue outer ring. These circles are arranged vertically, with the largest at the top and bottom, and a smaller one in the middle. Two thin blue lines intersect at the top left, forming a V-shape that frames the circles. The text is positioned to the left of the circles.

BLOQUE I.

MARCO TEÓRICO



BLOQUE I. MARCO TEÓRICO





CAPÍTULO I.

EVOLUCIÓN SOCIOHISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CUBA

- 1.1. Introducción
- 1.2. La Educación Superior en Cuba
 - 1.2.1. Antes de 1959
 - 1.2.2. Etapa revolucionaria
- 1.3. La formación de profesionales en la Educación Superior cubana
 - 1.3.1 El modelo pedagógico de la Educación Superior cubana: perfil amplio
- 1.4. La universalización de la Educación Superior en Cuba
 - 1.4.1. La nueva universidad cubana
 - 1.4.2. Las Sedes Universitarias. Definición de las micros universidades
 - 1.4.3. Modelo pedagógico de la Universalización de la Educación Superior en Cuba
 - 1.4.4. Calidad de la formación y Universalización de la Enseñanza Superior en Cuba
- 1.5. La Educación de Posgrado desde la contextualización de la Universalización de la Enseñanza Superior en Cuba
- 1.6. Conclusiones

1.1. INTRODUCCIÓN

En los últimos tiempos, la Educación Superior ha experimentado cambios numerosos y específicos en los contextos nacionales, regionales y locales. Más allá de sus diferencias, se manifiestan algunas tendencias, que no solo se perciben en América Latina, también repercuten en Cuba, definiéndose a partir de *la expansión cuantitativa, la diversificación de las estructuras institucionales, los programas y las formas de estudios; y las restricciones financieras* (UNESCO, 1996: 7).

Todas ellas inciden en el desarrollo de la Educación Superior y exigen repuestas adecuadas, que obtengan como resultado un desarrollo humano sostenible que, dialécticamente, debe estar relacionado con el progreso económico, social y ambiental de cada región. De esta forma se cumple con las prioridades que establece la UNESCO “...*que la Educación Superior sea para todos y el fomento de las oportunidades de educación permanente...*” (1998: 6-7).

La primera institución educativa que se creó en América Latina y el Caribe fue la universidad. Posteriormente surgieron los centros educativos de los demás niveles de enseñanza. En 1538 (menos de medio siglo después del descubrimiento de América Latina) se implanta la primera Universidad del Nuevo Mundo en Santo Domingo. En el año 1551 se crean nuevas universidades en Perú y México. A partir de 1936 la cifra de instituciones universitarias se incrementa a más de 31 Centros de Enseñanza Superior (UNESCO, 1996).

1.2. CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CUBA.

A continuación se realizara un análisis sociohistórico de la Educación Superior en Cuba demostrándose que ha existido un cambio cualitativo y cuantitativo significativo de la misma a partir de las transformaciones producidas en el contexto cubano, que en varios momentos manifiestan que la institución social como la universidad se encuentra en una sociedad caracterizada por la gestión del conocimiento y de la información.

1.2.1. Antes de 1959.

La Educación Superior tiene su origen con la fundación de la Orden de los Padres Dominicos, el 5 de enero de 1728, en la Real y Pontificia Universidad de San Gerónimo de La Habana, verdadera *Alma Mater* de todos los Centros de Educación Superior (CES) que existen hoy en el país.

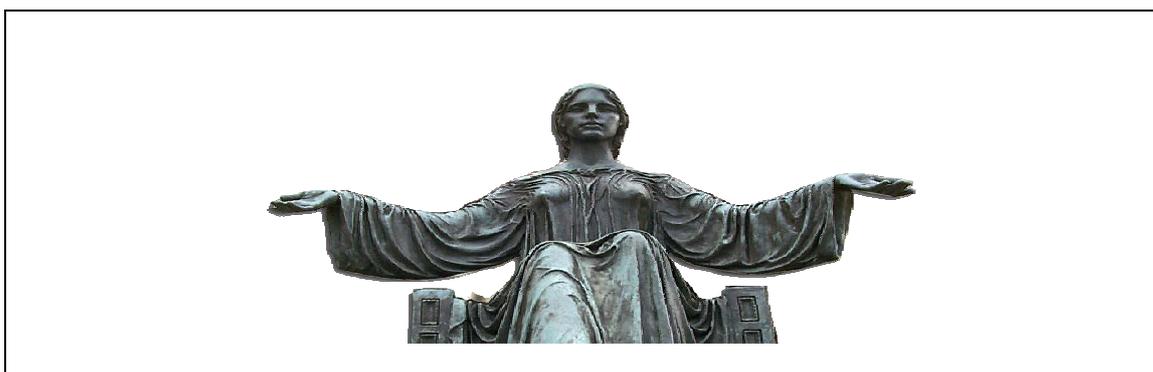


Fig. 1. Alma Mater. Monumento histórico situado en la Universidad de la Habana.

A partir de finales del siglo XVIII, ilustres cubanos comenzaron a luchar por transformar y actualizar los estudios universitarios en Cuba. En el siglo XIX, hombres

como José Agustín Caballero, José de la Luz y Caballero y el Padre Félix Varela (prácticamente el iniciador de una corriente de relaciones profundas entre el ideario cultural del país y su quehacer político y revolucionario que se mantiene hasta nuestros días) comprendieron que la enseñanza universitaria que se ofrecía no podía proporcionar respuesta a las transformaciones económicas que necesitaba el país.

Justamente en el inicio del siglo, en el propio año de 1900, comienzan las llamadas "Reformas de Varona", dirigida por Enrique José Varona, destacado educador e intelectual cubano, quien advirtió que la universidad se había encerrado en un círculo demasiado pequeño para las exigencias de la época moderna, y señaló la necesidad de que los estudios universitarios estuvieran a la altura de lo que exigía el país, es decir, garantizar una formación basada en la enseñanza práctica y experimental (MES, 2004a).

En el inicio de la década del 20 influye, directamente dentro del sistema de la Educación Superior, la Reforma de Córdoba en Argentina en el año 1918, que provoca algunos movimientos universitarios cubanos, destacándose entre ellos Julio Antonio Mella, fundador de la Federación Estudiantil Universitaria (FEU) que demostró desde su visión estudiantil que no era posible la revolución universitaria si no se hacía primero la revolución social (MES, 2004a).

La Reforma de Córdoba en Argentina, destacó algunos principios que permitieron identificar el perfil de las Universidades en América Latina y el Caribe, y que están vigentes; estos principios son los siguientes (Tünernmann, 1996):

1. Autonomía universitaria, en sus aspectos académicos, docentes, administrativos y económicos.

2. Elección de los cuerpos directivos y de las autoridades de la universidad por la propia comunidad universitaria y participación de sus elementos constitutivos, profesores, estudiantes y graduados, en la composición de sus organismos de gobiernos.
3. Concursos de oposición para la selección del profesorado y periodicidad de las cátedras.
4. Docencia libre.
5. Asistencia libre.
6. Gratuidad de la enseñanza.
7. Reorganización académica, creación de nuevas escuelas y modernización de los métodos de enseñanza.
8. Asistencia social a los estudiantes y democratización del ingreso a la universidad.
9. Extensión universitaria. Fortalecimiento de la función social de la universidad. Proyección al pueblo de la cultura universitaria y preocupación por los problemas nacionales.
10. Unidad latinoamericana, lucha contra la dictadura y el imperialismo.

En los años finales de la década del 30 y en los primeros de la del 40, se comienza a observar en el país los efectos de una aparente política de institucionalización y legalidad, uno de cuyos puntos culminantes es el establecimiento de la Constitución de 1940. En lo que corresponde a la universidad, se oficializa la FEU y de esta forma era establecida la autonomía universitaria.

A partir de la década del 40 se comienza un período de auge revolucionario en Cuba, y es en este momento cuando surge la Universidad de Oriente (1947) y la Universidad Central de Las Villas (1952), que añade nueva tónica a la vida universitaria en el país.

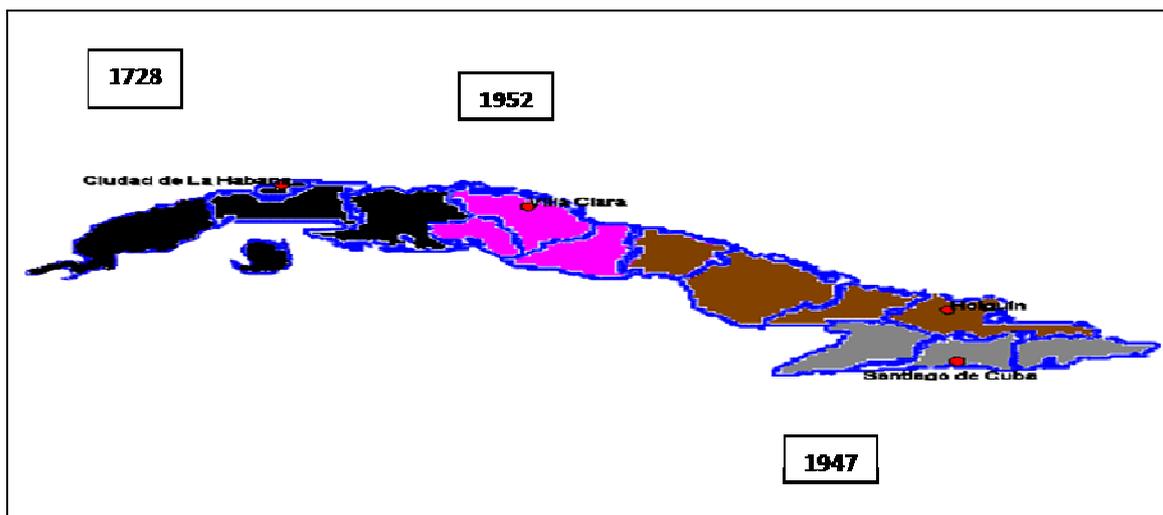


Fig. 2. Mapa Cronológico de la Historia de la Enseñanza Superior en Cuba antes de 1959.

Pero en la década del 50 las universidades en Cuba se enfrentan a grandes dificultades, originadas por los gobiernos de turno, que provocó una situación revolucionaria dentro del país, por lo que las mismas fueron cerradas; la causa fundamental fue la gestación de diferentes hechos históricos, tales como el Desembarco del Granma.

1.2.2. Etapa revolucionaria.

A partir de 1959 se van produciendo diferentes transformaciones dirigidas a lograr, entre sus objetivos fundamentales, un mayor acceso a los estudios superiores, desde un enfoque científico de la enseñanza y una diversificación de las carreras que permitan responder a las demandas económicas y sociales del país. Se comienza a hacer

realidad entonces, la conocida frase del apóstol José Martí y citada por Horruitiner (2006a) cuando plantea que *“al venir a la tierra todo hombre tiene derecho a que se le eduque, y después en pago contribuir a la educación de los demás”* (pp. 8).

Cuba hereda una universidad elitista, a la que sólo tenían acceso las clases más pudientes de la sociedad, y llena de viejos y arcaicos conceptos de base experimental y sobre todo ajena a las necesidades del desarrollo económico y social de la realidad cubana.

Una de las transformaciones que se ejecutan, para cambiar la realidad de la universidad cubana fue la reapertura de tres universidades con nuevas características, destacándose como rasgos comunes en estas tres universidades los siguientes (MES, 2004a):

1. Su matrícula, que apenas rebasaba los 15.000 estudiantes.
2. La estructura de carreras, en las que predominaban las de humanidades, y la disminución del desarrollo de otras ramas de la ciencia.
3. La existencia de formas y métodos de enseñanza pasivos y reproductivos, que practicaba una parte del claustro.
4. La notable ausencia del trabajo de investigación científica de profesores y estudiantes.

Desde enero de 1959 la Educación en Cuba fue identificada por tener un carácter gratuito y democrático, que significa que todos independientemente de su etnia, sexo, religión o procedencia social, tuvieran acceso a la educación y de esta forma el estado cubano garantiza la escolarización de todos los niños y jóvenes en edad escolar y brinda

múltiples facilidades a los jóvenes y adultos que estaban en aquel entonces en disposición de continuar estudios en la Enseñanza Superior.

Desde etapas muy tempranas, la política social del estado cubano ha sido significativa, marcada principalmente por un papel activo en la inversión de cuantiosos recursos materiales, humanos y financieros para atender la educación del pueblo. La propia obra revolucionaria es una acción educativa de la formación de las nuevas generaciones de obreros cualificados, técnicos y profesionales, encargados de servir al desarrollo económico y social del país.

Partiendo del principio de que no existe desarrollo de la Educación Superior sin investigación, se produce un nuevo cambio en la segunda mitad de la década del 60, caracterizado por un trabajo adecuado en la cadena docencia-investigación-producción y se crean las bases de un empleo eficiente del potencial científico de profesores y estudiantes universitarios, con una doble perspectiva, la de elevar el nivel y la calidad de la docencia “universitaria” y por último contribuir a la mejora de las condiciones económicas y sociales del país.

En esta nueva universidad, con la aplicación del concepto de perfil amplio en las carreras, la educación de postgrado (formación continua) adquiere particular relevancia pues es en este cuarto nivel donde alcanzan la especialidad los profesionales, lográndose además una estrecha vinculación del postgrado con el trabajo científico-técnico que realizan y que determinan un impacto en la realidad social que se inserta.

En consecuencia del modelo nuevo de universidad se incrementa los niveles de estudios superiores en la sociedad, y tiene mayor acceso a postgrados la población cubana, que tenga finalizado sus estudios superiores. Entonces surgen ofertas

formativas que incluyen especialidades de postgrado, maestrías y doctorados en diferentes modalidades. En la actualidad las perspectivas de la enseñanza posgraduada son superiores ya que debe asegurar la satisfacción de la necesidad de superación de los egresados de la educación superior en forma permanente (MES, 2004a).

Desde el momento mismo en que Cuba alcanza la definitiva independencia en 1959, se promovió la idea de la necesidad de universalizar el conocimiento. En ese mismo año con motivo de la inauguración de un canal de televisión en la provincia de Camagüey, Castro hablaba ya de organizar una cadena nacional con fines educativos. Al respecto señaló “... *se va a emplear la televisión como ese medio de educación, y habrá otros tipos de programas que podrán ser para la familia, las amas de casa, para el hombre, para el hogar, en fin, para todas las actividades*”. Sin lugar a dudas este pensamiento constituye el antecedente del uso de la televisión como medio de enseñanza y de divulgación de ideas para toda la población, que tanto aporta en la actualidad a la universalización del conocimiento o a la formación de la cultura general integral del pueblo cubano.

En términos prácticos, significa la oportunidad de crear facilidades para que todos los individuos estudien sin limitaciones, durante toda la vida, con esto se propicia el disfrute personal y la utilización óptima del tiempo libre.

La Campaña de Alfabetización, en el año 1961, fue el primer gran paso de avance en ese empeño de universalizar los conocimientos y constituye el punto de partida de todas las transformaciones que sucesivamente han tenido lugar en nuestro sistema educacional. A partir de esa fecha, junto al impresionante desarrollo de la

enseñanza primaria, media y superior, se desarrolla un movimiento cultural y educativo que comprende numerosas acciones. Entre ellas se pueden señalar en síntesis las siguientes:

1. La batalla por el sexto y noveno grados.
2. La creación de la facultad obreracampesina.
3. La extensión del cine y el teatro a las zonas del país con poco acceso a estas opciones socio-culturales.
4. El movimiento de artistas aficionados.
5. La ampliación de la red de bibliotecas.
6. La educación deportiva.
7. La educación de adultos.
8. El trabajo de promoción para la salud en las comunidades.
9. Las casas de cultura
10. La educación de adultos,
11. El movimiento de innovadores y racionalizadores,
12. Círculos de interés,
13. El trabajo de promoción de salud en la comunidad y otras.

Fig. 3. Acciones socioeducativas que se desarrollaron en Cuba a partir de 1959.

La preocupación constante del gobierno por la educación, desde la Campaña de Alfabetización hasta la actualidad, ha creado una situación favorable para emprender una tarea tan compleja como es la de llevar la universidad a los Municipios, realidad que puede ser posible porque en 1960 se potencian los siguientes factores (MES, 1980).

1. En cada poblado del país surge un potencial de profesionales de todas las esferas del saber, graduados en las universidades.
2. Se formaron profesionales dispuestos a asumir cualquier orientación.

3. El Estado tiene asegurada una superestructura que permite, aprovechando al máximo los recursos, llevar a cabo la universalización sin empleo adicional de recursos materiales.
4. Se oficializa la categoría de profesor adjunto en cada CES.

Consecutivamente el Gobierno Revolucionario proclama la Reforma Universitaria, el 10 de enero de 1962, siendo este hecho muy importante en ese momento histórico ya que permite determinar las tendencias del desarrollo de la Educación Superior en Cuba, entre las que se puede encontrar (MES, 1980):

1. La modificación del régimen de gobierno universitario.
2. La reorganización de las estructuras de las universidades.
3. El desarrollo de la investigación científica.
4. La creación de un mayor número de especialidades o carreras.
5. Creación de Institutos Pedagógicos.
6. Fundación del sistema de becas universitarias.
7. Cambio de la estructura de la matrícula según las necesidades del país.
8. La implementación de la relación del estudio con el trabajo, principio básico de la Educación Cubana que está presente en todos los niveles del Sistema Nacional de Educación.

Entre el curso 1959-1960 hasta el curso 1970-1971, la matrícula en las universidades creció en 10.000 estudiantes, llegando a 155.000 en la década siguiente. Posteriormente se logra otro avance porque se crea el Centro Universitario de Camagüey en noviembre de 1972, y tres años más tarde pasaría a ser la Universidad de

Camaguey; fue está, la primera creada después del Triunfo de la Revolución, en mayo de 1975 (MES, 1980).

En estos primeros años se desarrollan los cursos universitarios para trabajadores, y posteriormente entre los años 1972 y 1976 se crea un número significativo de filiales y sedes universitarias, dependientes de las 3 universidades, con el objetivo de extender la Educación Superior a diferentes regiones del país. Paulatinamente al proceso de evolución de la Educación Superior en Cuba, las nuevas filiales se irían convirtiendo en Centros de Educación Superior independientes.

Ante el crecimiento y la importancia estratégica del desarrollo universitario, en el curso 1976-77 se concibió la Red de CES formada por 28 y que se afilian a las 4 Universidades del país. En 1976 surge el Ministerio de la Enseñanza Superior (en adelante MES), que tiene a su cargo aplicar la política en este nivel educacional y dirigirlo metodológicamente, a partir de una profunda reestructuración de la enseñanza universitaria en el país (MES, 1980).

El devenir histórico ha demostrado que la Educación Superior en Cuba tiene un impacto positivo, a partir de la existencia de una matrícula que se valoraba aproximadamente en 150.000 estudiantes, y se eleva a valores por encima de los 260.000 graduados. Paulatinamente la labor desarrollada por el claustro, de unos 23.000 profesores, es significativa porque asumen una matrícula, que se incrementa de forma progresiva, y tienen como resultado más de medio millón de graduados universitarios, desde enero de 1959 hasta la actualidad (MES, 1980).

Los avances logrados son muestra de la vigencia del pensamiento de José Martí (1893), el más importante intelectual y revolucionario cubano del siglo XIX, que

trasciende en el presente como uno de los mayores visioneros de América Latina, quien advirtió que era necesario ajustar *"un programa nuevo de educación, que empiece en la escuela de primeras letras y acabe en una universidad brillante, útil, de acuerdo con los tiempos, estado y aspiraciones de los países en que enseña"* (disponible en <http://www.mes.edu.cu/index.php>).

Los primeros planes que desarrolló el MES, estuvieron dirigidos a resolver el problema de la masificación, que originó el surgimiento de la promoción limpia implantada en el curso 1980-1981. Este nuevo concepto se basa en que los estudiantes universitarios deberían promocionar sin repetir ningún curso. Con esta medida, rigurosa, se pretendía elevar la calidad del graduado e incidía a su vez en que el alumno finalizase sus estudios en el tiempo previsto, que en términos generales es de 5 años a excepción de la carrera de Medicina que es de 6 años.

Los planes de estudio de las carreras no quedan fuera de los análisis que se realizaron y se les brindaron atención especial, manteniéndose un sistemático y continuo perfeccionamiento, se desarrolla en estos momentos los planes de estudio de tercera generación, que se basan en el perfil ocupacional amplio, apoyados en el desarrollo de habilidades profesionales de los estudiantes, sin descuidar su formación teórica fundamental, caracterizada por la actualización científico-técnica y la vinculación de profesores y estudiantes con la práctica productiva y de los servicios.

En la actualidad la Educación Superior cubana centra su trabajo en consolidar la interrelación entre la formación de profesionales y la vida económica, política y social del país, aplicando el concepto de integración de la docencia con la producción y la

investigación en su concepción más amplia y rica, que es aquella que revela que sus productos finales sean competitivos.

El papel de las Universidades en Cuba es de vital importancia y constantemente retoma la concepción de que la formación en la Educación Superior, debe ser capaz de educar al estudiantado para que actúe de forma eficiente y eficaz en los distintos oficios y actividades que desarrollan, se logran altos índices de satisfacción en la inserción laboral de los mismos. De esta forma el proceso docente, que se desarrolla en las universidades cubanas, garantiza la integración y la socialización entre las instituciones educativas y los escenarios profesionales.

Todos estos cambios originan que la universidad cubana se identifique por los siguientes rasgos (Horruitiner, 2006a):

1. Universidad científica, tecnológica y humanística.
2. Formación sobre la base del amplio perfil, con dos ideas rectoras principales:
Unidad entre la educación y la vinculación del estudio con el trabajo.
3. Amplia cobertura de las necesidades de la educación de postgrado.
4. Investigación e innovación tecnológica como elemento consustancial de todo el quehacer universitario.
5. Integración con la sociedad.
6. Presente en todo el territorio nacional.

Las propias transformaciones económicas, sociales y culturales emprendidas en Cuba, condicionaron el papel que debía desempeñar la universidad moderna en la transformación de la sociedad, por su responsabilidad en la formación de profesionales y científicos. Además de mantener la idea de preservar, desarrollar y promover la

cultura, resulta necesario agregar su concepción de poner tales acciones al alcance de todos los ciudadanos, además se aspira a lograrlo con pertinencia y calidad, con la premisa esencial de estar al servicio de la ciencia, la tecnología y el desarrollo sostenible del país.

1.3. LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR CUBANA

La formación supone no sólo brindar los conocimientos necesarios para el desempeño profesional, sino también tiene en cuenta otros aspectos de igual relevancia, razón por la cual se requiere analizar el concepto desde diferentes perspectivas: la instructiva, desarrolladora y la educativa (Horruitiner, 2006a).

En referencia a la formación nos encontramos con dos posturas. Por un lado se admite la necesidad de habilitar al estudiante con las herramientas necesarias que demanda el mercado del trabajo y graduarlo lo antes posible, dada las experiencias de dicho mercado, por otro, otros defienden una formación basada en los fundamentos más generales, básicos, de la profesión, a partir de los cuales resulta más efectivo construir toda la plataforma propia de cada profesión.

Esta gran contradicción impulsó la necesidad de estructurar la formación a partir de ambas posiciones, aunque la Educación Superior cubana inclinó la balanza hacia la formación básica, de perfil amplio, sin dejar de reconocer la importancia que tiene que el profesional domine, igualmente, los modos de actuación esenciales de su profesión.

La relación entre la educación y desarrollo tiene propiedades educativas ya que facilita que se identifiquen las potencialidades sociales e incorporarlas al proceso de formación, para contribuir a la formación de valores que exige el desempeño profesional. La educación superior ha comprendido que los objetivos relacionados con la formación de la personalidad del estudiante son las más importantes de todo el proceso de formativo.

Un proceso de formación efectivo es aquel que logre que sus egresados asuman cabalmente los retos de la época actual y participen activamente en el desarrollo económico y social del país. Entonces es necesaria la integración entre los estudios y el trabajo ya que expresa la necesidad de formar al estudiantado en contacto directo con su profesión, bien a través de un vínculo laboral estable durante toda la carrera, o partir de un modelo de formación desarrollado desde el trabajo. (Horruitiner, 2006a)

1.3.1. El modelo pedagógico de la educación superior cubana: perfil amplio.

En las universidades cubanas se establecen debates académicos en torno al problema de la formación profesional, polarizándose las opiniones en dos direcciones principales, la formación general y las especializadas.

El amplio perfil como modelo de formación de la Educación Superior cubana, es el resultado de todo un proceso de varias décadas de trabajo, con currículos de perfiles muy lineados, que condujeron en un determinado momento, a que en Cuba existieran unos 250 perfiles terminales diferentes en las universidades. Prácticamente, a cada necesidad laboral, la respuesta de las universidades era una nueva carrera. Esa era la

manera de entender cómo la universidad atendía las crecientes demandas de la producción y los servicios (Horrutiner, 2006a).

Hoy el enfoque es totalmente distinto. Con el modelo de perfil amplio en Cuba se ofrece algo menos de un centenar de carreras universitarias diferentes, con las cuales la universidad ofrece plena respuesta a las necesidades planteadas por la sociedad.

Antes, la respuesta a las demandas laborales era abrir carreras, ahora la pregunta que surge ante una nueva necesidad es ¿cuáles de las actuales carreras universitarias, y utilizando las diferentes formas de estudios postgraduados, es posible ofrecer la respuesta adecuada? En la mayoría de los casos se les encuentra su solución, de no ser posible se crea una nueva titulación.

Esta realidad puede ser posible si se cuenta con un amplio desarrollo de la enseñanza posgraduada en todas las universidades, como realmente ocurre en Cuba. Muestra de estos es la matrícula de postgrado que es ya superior a la de las carreras, cualidad que se manifiesta cada vez con más fuerza, dado las crecientes demandas de superación profesional de los cerca de 800.000 graduados universitarios del país (Horrutiner, 2006a).

La introducción de las nuevas ideas sobre el modelo de formación de perfil amplio fue asumida por la Educación Superior cubana en los inicios de la década del 90 y tuvo como consecuencia una reducción de las carreras y una formación sustancial del modelo de formación vigente hasta esta fecha.

Entre las características del modelo de formación de perfil amplio que se aplicó se puede mencionar las siguientes:

1. *Profunda formación básica.*
2. Preparación del desempeño en el *eslabón de base de su profesión.*
3. *Respuesta primaria* a problemas generales y frecuentes.

Un modelo de este tipo debe estar sustentado, por un amplio y sólido sistema de evaluación posgraduada que lo complemente, de lo contrario no opera adecuadamente. Por ello, el modelo de formación de un profesional en Cuba se concibe en tres etapas diferentes, según Horruitiner (2006a) son:

1. La carrera, por lo general cinco años de estudio, con diploma incluido.
2. El formación laboral, por lo general dos años.
3. El sistema de formación posgraduada.

De las etapas anteriores la segunda a veces no tiene la connotación que necesita, es cuando el joven se incorpora a un centro de trabajo como profesional y durante sus dos primeros años de vida laboral, el centro de trabajo está en la obligación de formarlo profesionalmente. Ello supone complementar su formación con aquellos aspectos más específicos que tienen que ver con el lugar donde fue ubicado.

Para los empleadores el recién graduado tiene un programa de formación, bajo la guía de un tutor y constituye una responsabilidad del centro de trabajo, prevista en la legislación laboral, asegurar esa nueva etapa formativa.

Otra característica de la formación de profesionales que desarrolla la Educación Superior en Cuba es el enfoque de sistema que tienen las carreras ya que se estructuran de forma horizontal por años académicos y verticalmente por disciplina. Ambos subsistemas han de ser objeto de diseño curricular para lograr que la titulación, funcione adecuadamente, como procedimiento integral.

Existen disciplinas académicas desde un concepto integrador, ya que en su organización asume la respuesta a diferentes sistemas de influencias pedagógicas, más allá de las ciencias que los componen. Se diseñan en términos de programas de disciplina y constituyen un elemento esencial de la carrera. (Horrutiner, 2006a)

Las asignaturas constituyen un nivel de sistematicidad de la titulación cuyo diseño está en función de los subsistemas de orden mayor: el año y la disciplina; así como el papel que desempeñan en respuesta a cada una de las estrategias curriculares. Por lo tanto no se puede dejar de mencionar que la disciplina integradora forma parte de esta formación que tiene como elementos fundamentales:

1. Garantizar la formación de los modos de actuación del profesional.
2. Se desarrolla de primero a quinto año y en otras carreras, hasta seis años.
3. Abarca, como promedio, la tercera parte del total del currículo.
4. Su contenido esencial es investigativo-laboral.
5. A ella se subordinan las restantes disciplinas.

Todo este sistema armónico, que no debe verse de forma aislada, se completa con estrategias curriculares que aseguran el logro de objetivos que, por su alcance, rebasan las posibilidades de una disciplina, y por tanto deben ser asumidos por todas o por una parte de estas. Se concentran en cada uno de los años de las carreras, como parte de sus objetivos.

En resumen, el modelo de formación de un profesional es el de perfil amplio y esta basado de una profunda formación básica, para dar una respuesta primaria en el

eslabón de base de su profesión; al poder resolver, con independencia y creatividad, los problemas más generales y frecuentes que se presentan en su objeto de trabajo.

1.4. LA UNIVERSALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CUBA.

Universalizar el conocimiento significa crear facilidades sin límites para el estudio de todos los individuos, durante toda la vida, propiciándose el disfrute personal y la utilización culta del tiempo libre.

La universalización de la educación superior se ha desarrollado en Cuba y constituye la extensión de la universidad y de sus procesos sustantivos a toda la sociedad a través de su presencia en los territorios, permitiendo alcanzar mayores niveles de equidad y de justicia social en la elevación del nivel cultural integral de los ciudadanos.

En 1999 se agudiza la necesidad en Cuba de implantar el principio de la UNESCO de expansión de la Universidad. Entonces en correspondencia con el objetivo propuesto y con esta nueva concepción de academia, el principal reto consiste en continuar ampliando el acceso a los estudios superiores con un enfoque sostenible y con un nivel equivalente al de los cursos regulares diurnos, hasta lograr que todas las personas que deseen estudiar una carrera y reúnan los requisitos para ello, puedan hacerlo, es aquí cuando se comienza un proceso de formación del profesional que tiene como objetivo prioritario, que la población cubana alcance una cultura general integral.

Ha sido trascendental la renovación de la enseñanza y el aprendizaje en la Educación Superior en Cuba, a lo largo de estos 48 años, lo que ha permitido mejorar la calidad en la formación profesional. Como este proceso tiene carácter continuo se hace

necesario la presentación y aplicación de programas que fomenten la capacidad intelectual de los estudiantes, aprovechando las posibilidades que ofrecen los rápidos avances de las tecnologías de la información y la comunicación.

Todos estos cambios educativos han sido producto del proceso de globalización, que indica la necesidad de procesos de gestión educativa desde la multiculturalidad e interculturalidad, y también origina la apertura al debate contemporáneo sobre la Educación Superior. Los resultados que se obtiene de estas conversaciones giran en torno a que se caracterice el contexto como un sistema educacional más complejo, en comparación con el que se aplicó hace treinta años atrás, y en la mayoría de los países subdesarrollados está latente la poca confianza de la sociedad con respecto al papel que debe asumir el estado, para que facilite el éxito de las siguientes acciones:

1. Promover su desarrollo humano endógeno.
2. Fortalecer la identidad nacional de cada país.
3. Asegurar su autodesarrollo.

La sociedad actual, la ciencia y la educación contemporánea están sujetas a rápidas y profundas transformaciones. A pesar de los enormes progresos realizados, todavía existen problemas y desafíos generados por los cambios demográficos debidos al fuerte crecimiento de la población en algunas partes del mundo, la necesidad de proteger el medio ambiente, el respeto al derecho humano y la preservación de la identidad cultural, que exigen nuevas formas y estilos para diagnosticar, intervenir y transformar las realidades socioculturales, y aquí las universidades juegan un importante papel.

1.4.1. La Nueva Universidad Cubana.

La Educación Superior en Cuba ha manifestado una evolución y en cada una de sus etapas ha tenido como principio que la población tenga acceso a ella. Aunque en la actualidad se hace más énfasis en las características de universalizar el conocimiento fue el 28 de diciembre de 1959, en ocasión de otorgarle el título de Honoris Causa en Pedagogía de la Universidad Central de las Villas, el Comandante Ernesto Che Guevara expresó la concepción de la UES cubana de la siguiente manera: “... y el pueblo que ha triunfado está hoy a las puertas de la universidad, y la universidad debe ser flexible, pintarse de negro, de mulato, de obrero, de campesino, o quedarse sin puertas, y el pueblo las romperá y él pintará la universidad con los colores que le parezca”. Esta expresión constituye la primera intención de Universalización de la Enseñanza Superior (en lo adelante UES) en Cuba.

En correspondencia con ello, la UES no es un hecho casual es un proceso histórico objetivos que se inicia con el Triunfo de la Revolución y tiene como antecedente la Campaña Nacional de Alfabetización, proceso masivo que involucró a miles de jóvenes en la noble tarea de enseñar a leer y escribir, y sirvió de aliento para avanzar y fortalecer gradualmente a la sociedad cubana. Ese proceso hoy vive una etapa cualitativamente superior.

Desde el año 2000 hasta la actualidad la Educación Superior en Cuba ha tenido cambios, influenciados por la apertura de más de 200 programas socioeducativos, ya sean en la Enseñanza Primaria, Secundaria, Preuniversitaria, la Educación de Adultos, entre otros. El propósito fundamental de dichos programas esta relacionado con la necesidad de que la población cubana eleve su nivel cultural y el efecto inmediato ha

sido que en la actualidad existen más de 2.800.000 cubanos que acuden a las aulas y más de 700.000 son graduados universitarios, en poco más de cuatro décadas, lográndose de esta forma un alto índice de continuidad de estudios en la población cubana (UJC, 2004).

Estos índices de la educación se alcanzan en un contexto cubano caracterizado por diversos cambios socioeconómicos, debido a la influencia del proceso de globalización, que estimula la búsqueda de diferentes vías para gestionar el conocimiento de manera eficiente y eficaz, teniéndose como resultado la puesta en marcha de diferentes programas que tienen como objetivo elevar la cultura general integral de la población.

Todo este proceso de transformación que asume la educación superior cubana se encuentra apoyado por diferentes acciones gubernamentales que favorecen el éxito de los planeamientos que se realizan, entre los que se pueden citar:

1. La reducción de la relación profesor/alumno; con la existencia en las escuelas primarias de aulas para 20 niños que permite una mejor instrucción, atención diferenciada y una educación más integral.
2. El aumento y difusión de recursos; la disponibilidad de televisores, videos y laboratorios de computación en cada escuela del país, realidad que favorece la enseñanza y potencia el aprendizaje.
3. La formación y reciclaje permanente de 12.958 profesores de Computación Básica para elevar la calidad de la docencia en esa ciencia desde preescolar.
4. La creación de centros de atención diferenciada como la primera escuela para niños autistas.

5. La enseñanza del inglés como segundo idioma se comienza en tercer grado y por video clases.
6. La aplicación de un nuevo modelo educativo en la Escuelas de Secundaria Básica; al contar con un profesor general integral responsabilizado con 15 estudiantes que imparte todas las materias excepto Inglés y Educación Física. Evitándose de esta forma el exceso de profesores de diferentes asignaturas y asegurándose la integración de los conocimientos y la influencia educativa necesaria en esta etapa decisiva de la vida escolar.
7. El establecimiento de la jornada intensiva en la Enseñanza de Secundaria Básica.
8. La creación de Escuelas para la Formación de Trabajadores Sociales.
9. La puesta en marcha de Cursos de Superación Integral para Jóvenes desvinculados del estudio y del trabajo.

Estas acciones se corresponden con el paradigma educativo (UNESCO; 1998) “*Educación para todos, durante toda la vida*”, sustentado en la aspiración de lograr la masividad en el acceso a las Universidades. “*Lo primordial es tener recursos humanos capaces e inteligentes que permitan asumir el reto de la Universalización de la Educación Superior*” (Torres, 2006: 187).

En este contexto uno de los grandes desafíos que tiene el sector de la educación superior en Cuba que cuenta con un gran apoyo gubernamental es la UES que tiene como objetivo ofrecer el acceso a la universidad a los jóvenes egresados de Programas Socio-Educativos y de esta forma facilitar el ingreso en carreras de corte humanista de trabajadores sociales, maestros emergentes, instructores de arte, promotores culturales,

trabajadores de diferentes organismos en el territorio, entre otras fuentes de ingreso a la Educación Superior, en las Sedes Universitarias Municipales (en adelante SUM).

1.4.2. Las Sedes Universitarias. Definición de las micro universidades.

A partir del año 2001 se comienza a crear escenarios de debate en la Educación Superior en Cuba que tuvieron como eje central una evaluación del papel de las universidades en la continuidad de los programas socioeducativos que se gestaron en esta etapa. Como resultado se establecieron acciones que posibilitaron perfeccionar el modelo aplicado, concibiendo el proceso de formación sobre la base de las siguientes ideas principales:

1. Posibilitar una matrícula masiva a partir de la multiplicación de la universidad en todos los municipios.
2. Conquistar al estudiantado para que estudiara.
3. Diseñar un modelo que estimulara el progreso, y en el cual no tuviera cabida ni el desaliento ni el fracaso.

El reto fundamental es el mantenimiento de la calidad de los estudios universitarios y la incorporación paulatina de la estructura organizativa que se desarrolla en las grandes universidades, hecho que comenzó a implantarse en el curso 2005-2006, a partir de la introducción de los procesos sustantivos como: la extensión universitaria, la enseñanza posgraduada y las actividades científicas-técnicas a las micro universidades que se llamaron Sedes Universitarias (en lo adelante SUM), con el objetivo de propiciar que todos los sectores sociales encontraran respuestas a sus

necesidades y aspiraciones de acceder a la enseñanza superior, en las propias localidades donde residen, estudian o trabajan.

En cada municipio se realizaron análisis entre todos los implicados para instrumentar el programa de la UES y las conclusiones evidenciaron que a nivel municipal se podía disponer de los recursos humanos y materiales que se necesitaban, por ejemplo: las aulas, mesas, sillas, laboratorios de computación y los profesores serían los profesionales de cada territorio, que la universidad los categoriza como adjuntos para lograr un claustro de excelencia capaz de formar con profesionalidad a los estudiantes que se encontraban matriculados en dicho programa. A raíz de la fuerza que tomó esta gran idea surgieron diferentes planes formativos que se desarrollaron en el contexto de lo que posteriormente se denominó la UES, insertándose diferentes programas como son:

1. Continuidad de Estudio de los Trabajadores Sociales.
2. Continuidad de Estudio de los trabajadores y familiares del Sector Azucarero.
3. Continuidad de Estudio de los Instructores de Arte.
4. Continuidad de Estudios de los Maestros Emergentes.
5. Cursos con la modalidad de Distancia Asistida.

Cada uno de estos programas definen las fuentes de ingresos y la UES garantiza la continuidad de estudio de las mismas. El Programa de Formación de Trabajadores Sociales comenzó en el curso 2001-2002 en Ciudad Habana y Matanzas con 1.142 estudiantes egresados de la Escuela Formadora de Trabajadores Sociales de Cojímar y luego se extendió a todo el país en el 2002-2003, con una matrícula de 7.642 alumnos. Estos estudiantes tienen su secuencia de estudios universitarios en el programa de Continuidad de Estudio de los Trabajadores Sociales (MES, 2004a).

Otro programa el de Formación de Maestros Emergentes de la Enseñanza Primaria que se inició también en el 2001-2002 en las provincias de Ciudad de La Habana y Matanzas, y se extendió a Cienfuegos y Ciego de Ávila en el curso siguiente, con una matrícula que ascendió a 2.037 alumnos. Cuando culminan los estudios, en dichas escuelas, los estudiantes pueden optar por carreras de corte pedagógico o de humanidades, que se imparten en las SUM.

Surgieron en el país 774 SUM en diferentes municipios, con una matrícula de 161.666 estudiantes y 58.114 profesores adjuntos de cada territorio. Esta novedosa estructura y composición garantiza una nueva identidad de la Educación Superior en Cuba que inicialmente tiene los siguientes logros (MES, 2004a):

1. El perfeccionamiento de las cuatro Escuelas Formadoras de Trabajadores Sociales cuyo número de graduados asciende a más de 46.000.
2. La creación de 13 nuevas Facultades de Ciencias Sociales y Humanísticas en todas las universidades.
3. El incremento del número de carreras que se imparten en las SUM, que hoy son más de 44.
4. Implementación y perfeccionamiento del modelo pedagógico novedoso que se aplica en condiciones de la UES.
5. Mayor integración entre las universidades, las SUM, gobierno y otras organizaciones y organismos del territorio.
6. Elaboración de cientos de libros de textos y más de 2.000 materiales docentes audiovisuales y en soporte electrónico para el proceso formativo de los estudiantes y profesores adjuntos.

7. Impresión de más de 3.000.000 ejemplares de libros de textos.
8. Creación de escenarios socioculturales en las comunidades municipales como parte de la labor de la extensión universitaria.
9. Aprovechamiento de las condiciones de la SUM para extender la enseñanza de postgrado a los municipios que ante se encontraba restringido en las universidades.
10. Renacimiento en con fuerza de las bibliotecas municipales.

La creación de las SUM en todos los municipios para garantizar la continuidad de estudios universitarios a los egresados de dichos programas en los lugares donde residen y trabajan, ha constituido el inicio de una nueva etapa en el desarrollo de la Educación Superior, en estrecho vínculo con la sociedad.

Este programa ha permitido que Cuba registre la mayor matrícula de la historia en la enseñanza superior, 380.000 estudiantes y de ellos 233.011, al cierre del año 2007, se registraban como matrícula de las 938 SUM o subsedes, existentes en los 169 municipios del país (UJC, 2004).

La presencia de la universidad en cada municipio se ha convertido en un espacio importante de realización personal y colectiva, ya que se sustenta sobre la base del uso óptimo de los recursos materiales y humanos que existen en cada municipio, en función de la educación y la elevación cultural de la población.

Muy vinculado a todo este proceso, la creación de la SUM facilitó la utilización de instalaciones que reunían las condiciones adecuadas. Resulta decisiva la comprensión de la necesidad de utilizar para este programa los recursos materiales existente en cada territorio entre las que se encuentran:

1. Aulas equipadas con televisores, videos y con el mobiliario adecuado.
2. Locales equipados con computadoras o acceso a instalaciones con estos recursos.
3. Locales para las direcciones de las SUM con las condiciones mínimas requeridas para dirigir este proceso, incluido el aseguramiento de las comunicaciones.

Estas condiciones son importantes porque facilita que cada SUM tengan algunos servicios, que le puede ofrecer a la población de cada territorio en dependencia de los recursos informativos con que se dispone en el territorio. A continuación se indica los más se usado en la UES:

1. Bibliografía de consulta prevista en las carreras
2. Observación de videos docentes utilizados en los encuentros, a solicitud de los estudiantes, individual o colectivamente
3. Videos, audiocassettes y materiales en formato electrónico para complementar y orientar el estudio de las asignaturas
4. Programas en la radio y la televisión locales, para apoyar el contenido de las asignaturas.
5. Información telefónica o por correo electrónico sobre la organización, control y evaluación del proceso docente.

Todos los centros de educación superior en Cuba aplican el programa de UES; es decir, alrededor de sesenta instituciones que están comprometidas con el mayor encargo social que tiene la educación superior cubana actual, que es formar profesionales con una alta competencia científica y técnica, y una adecuada formación humanística.

La formación profesional desde las SUM ha exigido una concepción y práctica pedagógica renovadora basada en principios como:

1. La autoeducación.
2. La flexibilidad del currículo de formación.
3. El sistema de relaciones e intercambio permanente.
4. La respuesta educativa individualizada en función de las necesidades y potencialidades de cada estudiante.
5. La responsabilidad de la educación directamente compartida con la familia, el profesorado, la institución y la comunidad.

Como consecuencia de todo, tiene lugar un redimensionamiento de la vida social y cultural de los municipios. Su impacto hay que verlo tanto en el plano social general, individual y familiar, desde que se abren nuevas perspectivas del desarrollo social-local. En cada municipio del país *“ha tenido lugar una interacción de los recursos humanos que propicia una dinámica de relaciones entre todos los allí residentes, desde los representantes de lo más elevado de la cultura, hasta los hombres y mujeres más sencillos del pueblo”* (Horruitiner, 2006a: 51).

Como parte de este impacto, la universalización permite que el municipio pueda desarrollar la gestión de recursos humanos altamente cualificados, dirigiendo la formación hacia aquellas carreras más demandadas por el desarrollo económico y social de los municipios.

La formación profesional desde las SUM adquiere una relevante significación dado por el trabajo personalizado con el estudiante. Y se desarrolla en correspondencia con las necesidades formativas de cada municipio donde se insertan y asume un modelo

pedagógico que desde un principio cumple con propiedades de una formación contextualizada.

1.4.3. Modelo pedagógico de la Universalización de la Educación Superior.

La educación superior al implantar la UES tuvo que enfrentar un proceso de formación del profesional y que se consolidará en un paradigma educativo productivo, creativo e innovador, en contraposición con el informativo, que deberá propiciar la participación activa de estudiantes y profesores vinculando nuevos enfoques teniendo en cuenta las propias experiencias nacionales e internacionales (Homero, 2000). Esto implica un profundo análisis, no sólo de las concepciones, sino de las condiciones reales de cómo implementar y ejecutar dicho proceso para lograr un cambio efectivo.

Con la experiencia acumulada de un semestre de trabajo en Ciudad de la Habana y Matanzas, se realizó en el año 2002 el II Taller Nacional, aquí el Comandante en Jefe dejó claro *que para que se cumplan los principios de equidad y justicia social, se deben perfeccionar el modelo pedagógico de manera que el proceso de formación estuviera centrado en la personalización del estudiante y que su flexibilidad permitiera que se adaptará a sus patrones, estereotipos y que educará aquellos rasgos negativos de los modos de actuación , porque la mayoría de los jóvenes que acoge la UES estaban desvinculados del estudio y del trabajo.*

A partir de estas ideas, el Ministerio de Educación Superior, de conjunto con todas las instituciones implicadas en esta tarea, estructuró y puso en práctica un modelo pedagógico general, sustentable, sobre la base de las reales posibilidades del sistema

educativo, aprovechando toda la infraestructura en los diferentes territorios, de modo que se aseguren un nivel equivalente de los cursos regulares diurnos ofrecidos en las sedes centrales de las universidades.

El desafío está en lograr el éxito del estudiantado en sus estudios universitarios, con responsabilidad y compromisos social, lo que ha de expresarse en su sistemática dedicación al estudio. Cuando se trate de programas en los cuales los implicados cumplan con importantes tareas sociales y se requiera su capacidad de combinar con éxito los estudios con dicha actividad laboral.

El Programa de la UES aplica un Modelo Pedagógico que ha cumplido desde un principio con las exigencias del contexto donde se inserta y asume como particularidades algunas categorías como: la *flexibilidad* para que se adapte a diversas situaciones laborales, particularidades territoriales y ritmo individual de aprendizaje, *estructurada* para que favorezca la organización y desarrollo del aprendizaje, *centrado en el estudiante*, en tanto que este debe asumir activamente su propio proceso de formación y con *elementos presenciales* que permitan que sus profesores y tutores los guíen, apoyen y acompañen (Horruitiner, 2006a).

El proceso de formación está concebido para ser desarrollado en los lugares de residencia de los estudiantes. Para lograrlo se requiere de una estrecha cooperación entre las universidades y las autoridades territoriales, logrando la participación de todos, con igual grado de compromiso, en la búsqueda de las mejores soluciones. Sólo de ese modo se puede lograr la aplicación efectiva, eficaz y eficiente de los siguientes componentes principales de este modelo pedagógico (Horruitiner, 2006a), que son:

1. El sistema de actividades presenciales: se denomina así porque sucede en presencia de un profesor y tiene como finalidad que el estudiante adquiera habilidades para que se capaz de aprender por sí solo. Este sistema esta constituido por:

- *Tutorías*: cada estudiante es atendido por un tutor, quien de manera individualizada lo asesora, guía y ayuda en el empeño de transitar por los estudios universitarios.
- *Clases*: presentan distintas modalidades; conferencias, clases teórico-prácticas, seminarios, clases prácticas, prácticas de laboratorio, encuentros, etc. Estas tienen como objetivo brindarle al estudiante una información esencial sobre los contenidos de estudio; debatir los contenidos presentados en los videos (en caso de utilizarse este medio audiovisual); desarrollar los ejercicios correspondientes; evaluar el aprovechamiento mostrado por cada estudiante y orientar el estudio independiente.
- *Consultas*: tienen como propósito fundamental aclarar las dudas que presentan los estudiantes durante su autopreparación. Pueden ser individuales y colectivas. Se planifican en horarios fijos.

En los casos en que resulta necesario, principalmente para las carreras técnicas, se utilizan un sistema de actividades presenciales que asume las siguientes características (Horruitiner, 2006a):

1. Estancias concentradas en las universidades, para la realización de las prácticas de laboratorio en las asignaturas que requieran de este tipo de clase.

2. Prácticas laborales, en los casos que se establezca en el plan de estudio.
3. Talleres de Computación, dirigidos a propiciar que los estudiantes se ejerciten y utilicen estas técnicas como herramientas para su futuro trabajo profesional, de acuerdo con las exigencias de la carrera.

Las actividades presenciales son planificadas en cada SUM, de modo que permitan el acceso de todos los estudiantes, adecuándolas a las situaciones concretas de cada territorio y de la UES, con la frecuencia requerida en cada caso.

Otro componente esencial de la UES es el estudio independiente que se realiza los estudiantes a partir de orientaciones del profesor. Utilizándose materiales didácticos concebidos para cada plan de estudio que pueden ser elaborados por los profesores de cada SUM así como los que se encuentran en las comisiones nacionales de las carreras que se encuentran en el UES, los mismos son:

1. Una guía de la carrera, que explica el modelo pedagógico.
2. El plan de estudio y su ordenamiento por asignaturas, la bibliografía y los aspectos organizativos y reglamentarios principales.
3. Un texto básico por asignatura, que abarca de todos los contenidos del programa.
4. Una guía de estudio por asignatura, que contenga como mínimo orientaciones para el estudio de los temas.
5. La bibliografía y autoevaluaciones para comprobar el grado de dominio alcanzado.
6. Literatura en soporte magnético con textos, materiales complementarios, artículos, etc.

7. Servicios de información científico-técnica y docente.

Los Planes de Estudios que se aplican en la UES están diseñados para que el estudiante termine sus estudios en 6 años, según sus capacidades y posibilidades. Algunos estudiantes para obtener su titulación pueden sobrepasar el tiempo establecido, es decir, pueden terminar en 7 años o más.

A continuación se explica el procedimiento que se utiliza para recorrer el plan de estudios que se aplica en la UES (Horruitiner, 2006a):

1. Se ordenan las asignaturas por año y periodo.
2. Cada estudiante avanza a su propio ritmo; pudiendo matricular, bajo la guía de su tutor, desde una hasta seis asignaturas en cada semestre.
3. Las asignaturas “que no son aprobadas” tienen obligada prioridad en la matrícula, lo que implica un orden en el progreso de cada estudiante.
4. Una asignatura puede examinarse sucesivas veces, hasta aprobarla.
5. Es obligatoria la asistencia a los encuentros presenciales.
6. No se establece límite de tiempo para concluir los estudios.
7. El rendimiento académico se mide por las asignaturas aprobadas.

En el tránsito del estudiantado por el plan de estudio se tienen en cuenta desde el inicio de la carrera hasta su conclusión, dos elementos esenciales: el dominio de la *lengua materna y el desarrollo de la capacidad de autoaprendizaje*. El primero, para asegurar una adecuada comunicación de los estudiantes, tanto oral como escrita. El segundo, porque el diseño del modelo demanda la capacidad de estudiar con

independencia y creatividad, lo que supone un elevado desarrollo para gestionar sus propios conocimientos (Horrutiner, 2006a).

En la actualidad las reflexiones que se realizan determinan que el modelo pedagógico tiene como característica particular la posibilidad de ofrecer amplias oportunidades a los estudiantes para alcanzar la culminación exitosa de sus estudios; asegura en todo momento el refuerzo positivo de la necesidad de superarse culturalmente y mide su eficiencia a partir del progreso que alcanza cada estudiante, desterrando de su vocabulario términos tales como repetidor, baja académica, arrastre, etc.

1.4.4. Calidad de la formación y Universalización de la Enseñanza Superior en Cuba.

La Educación Superior, en Cuba y en América Latina promueve procesos de mejora necesarios para enfrentar y ofrecer respuestas a los retos del mundo actual. Conjugando actividades académicas y profesionales a través de funciones como: la formación, investigación y servicios y esto implica que existe un camino hacia el desarrollo humano, la aplicación de estrategias y políticas de desarrollo.

Además el modelo cubano de universidad científica, tecnológica y humanista tiene como requerimientos esenciales la flexibilidad organizativa, la cooperación nacional e internacional y la búsqueda de recursos materiales y financieros por las más diversas vías.

Todas estas condicionantes originan un proceso docente educativo, desde la concepción de un enfoque integrador y que los procesos sustantivos de una universidad

que se ejecutan, dígame formación profesional, enseñanza posgraduada, prácticas laborales, extensión universitaria, entre otras, adopten un carácter dinámico. Entonces “*quizás debemos retar la imaginación y replantearnos los objetivos, la misión y las funciones de las instituciones de educación superior para que estén a la altura de las circunstancias actuales y del nuevo milenio. Una educación superior impregnada de valores, los valores asociados a la promoción de la libertad, la tolerancia, la justicia, el respeto a los derechos humanos, la preservación del medio ambiente, la solidaridad y la Cultura de Paz, como la única cultura asociada a la vida y dignidad del ser humano*”. (Tünernmann, 2003:16)

Los retos de la calidad en la formación en UES indica, según Hernández (2005) que la *universidad tiene una nueva visión en cuanto a sus formas de administrar, de financiar y de diseñar estructuras académicas requiriéndose que sea un lugar donde se imparta una formación de alta calidad* (pp.15) Garantizándose que existan una comunidad entregada a la búsqueda, creación y diseminación del conocimiento y a los avances de la ciencia, un ámbito de aprendizaje en función del servicio social, una comunidad en la que la cooperación con la industria y los sectores de servicio beneficie el progreso económico de la región y la nación, un lugar donde puedan dirigirse los gobiernos y otras instituciones en busca de información científica y confiable y se promueva la participación pública en el proceso de toma de decisiones.

Las universidades, de manera general tienen la misión de formar un profesional competente capaz de insertarse en el contexto mundial y para el logro de la misma debe ejecutar una formación con calidad pero que esté en función de la demanda del contexto donde se inserta el profesional que forma.

El concepto de calidad se utiliza para definir un conjunto de cualidades del objeto de estudio, en este caso la formación y en la educación superior cubana se asume este término desde el resultado de la conjunción de la excelencia académica y la pertinencia integral.

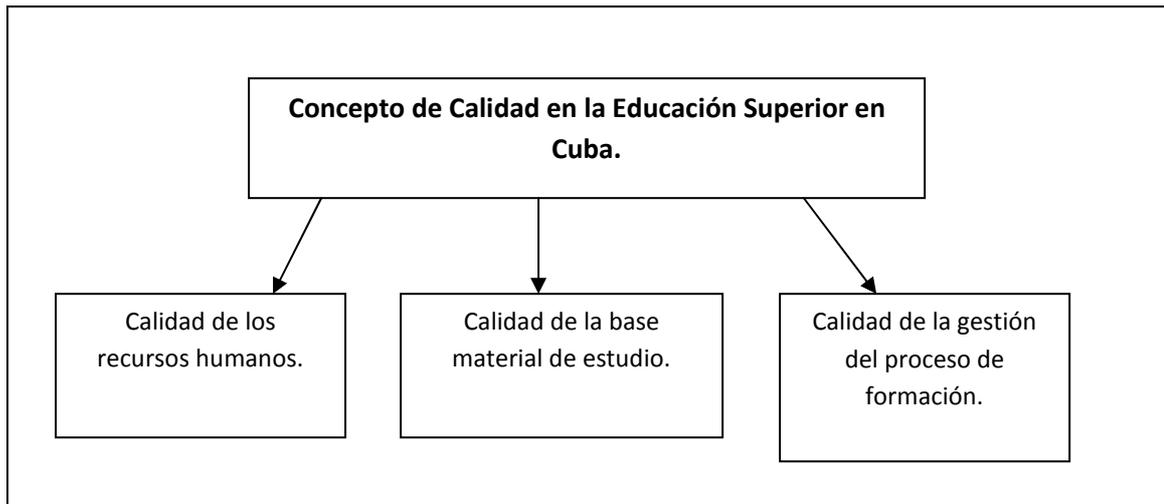


Fig. 4 Aspectos del concepto de calidad en la Educación Superior en Cuba. (Horruitiner, 2006)

Anteriormente se ilustraron los aspectos vinculados al concepto de calidad en la Educación Superior en Cuba; los recursos humanos adquieren mucha importancia, es necesario contar con profesores preparados profesionalmente, con una adecuada formación pedagógica, para que tenga como resultado un estudiantado altamente motivado, que disponga de todas las posibilidades para estudiar y aprender. Para la educación superior cubana las personas constituyen un recurso esencial para lograr la calidad en el proceso de formación.

No menos importancia tienen los recursos materiales; antes las serias restricciones, en Cuba se maneja la idea de que en cualquier instalación ya sea una fábrica, policlínico o centro de investigación debe ser aprovechado por los estudiantes,

sirviendo estos espacios como un componente necesario desde la práctica profesional que desarrolla el estudiantado en cada territorio.

La gestión de la formación es un aspecto básico y muy relacionado con la calidad; las tareas de gestión constituyen una parte importante de la actividad académica de los profesores y directivos.

Como plantea Horruitiner (2006^a), la calidad de la formación debe ser evaluada, siendo necesario establecer dicho concepto como un sistema que se nutre de los siguientes indicadores de calidad:

1. Pertinencia e impacto social.
2. Profesores.
3. Estudiantes.
4. Infraestructuras.
5. Currículo.

La misión y el encargo social de la universidad cubana actual constantemente trabajan para una mejora y desarrollo continuo de las competencias, que facilita la adaptación y transformación de sus estructuras y de los recursos humanos ante los nuevos compromisos que establecen con la sociedad. Dichas exigencias están centradas en la autoevaluación, la evaluación y la acreditación, entonces *son momentos de un proceso único que se reconoce como un mejoramiento continuo de la calidad y de certificación pública de determinados niveles de calidad* (MES, 2004a: 8)

Cada uno de ellas son valoradas por el sistema de evaluación institucional al que se somete cada universidad, y las SUM desde su surgimiento están incorporadas a este proceso. Sus resultados orientan la formulación de un plan de mejora de la calidad de sus procesos y constituye uno de los principios fundamentales de cada trabajo investigativo que se desarrolla dentro del contexto de la UES.

En la medida que se avance en esta dirección, las autoevaluaciones serán más rigurosas y los planes de mejora estarán más en correspondencia con la realidad socioeducativa, garantizando la ejecución de acciones que provoque un cambio en estas estructuras. Sin embargo se requiere de sistemas evaluativos que se encuentren más en relacionado con los comportamientos organizacionales que asume la UES en los diferentes territorios para que surjan patrones de calidad en condiciones de una sociedad del conocimiento y de la información.

1.5 LA EDUCACIÓN DE POSGRADO EN CUBA DESDE LA CONTEXTUALIZACIÓN DE LA UNIVERSALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR.

La educación de posgrado es una de las principales directrices de trabajo de la educación superior en Cuba, concebido para a promover la educación permanente de los graduados universitarios. En la educación de posgrado concurren uno o más procesos formativos y de desarrollo, no solo de enseñanza-aprendizaje, sino también de investigación, innovación, creación artística y otros, articulados armónicamente en una propuesta docente-educativa pertinente a este nivel.

La importancia de la educación de posgrado esta demostrada desde dos puntos de vista; uno de ellos es la evidencia histórica que ha tenido la educación, la investigación y el aprendizaje colectivo en los procesos de desarrollo; y el otro, en la necesidad de la educación a lo largo de la vida, apoyada en la autogestión del aprendizaje y la socialización en la construcción del conocimiento. Ambas realidades no serían palpables sino existiera una concepción de trabajo integrado entre las diferentes instituciones educativas y las sociolaborales.

La nueva universidad cubana tiene como exigencia la integración entre todos los autores de la localidad, ya sean empleadores, profesionales o directivos. Entonces lo que se busca es una complementación de necesidades desde los diferentes niveles que dicta cada sociedad.

La educación de posgrado también tuvo su evolución histórica, como proceso sustantivo de cada universidad y después de enero de 1959 se pudiera hablar de dos momentos:

1. La Educación de Posgrado centralizada en las Universidades. (1959- 2003)
2. La Educación de Posgrado descentralizada hacia los municipios, potenciando el desarrollo local. (2003-hasta la actualidad)

Este planteamiento se fundamenta a partir del criterio emitido en el artículo N° 3 del Reglamento de la Educación de Posgrado de la República de Cuba (MES; 2004b), cuando expresa *“El desarrollo social exige de procesos continuos de creación, difusión, transferencia, adaptación y aplicación de conocimientos. El saber, estrechamente*

vinculado a la práctica, es una fuerza social transformadora que el posgrado fomenta permanentemente para promover el desarrollo sostenible de la sociedad”. (pp. 1)

La universalización ha generado un reto para el posgrado, el concepto de posgrado para todos, entonces obliga a ser más riguroso en la conceptualización del sistema de posgrado. Pero al intentarse extrapolar los patrones existentes, en el posgrado, antes de la ejecución del proceso de la universalización de la enseñanza superior, a la solución de demandas ramales o locales, ha faltado una adecuada conceptualización. Y surgieron los siguientes problemas que se menciona a través de ejemplos:

1. Varios Centros de Estudio de Educación Superior al dar inicio al PAAA-ES, concluyeron que no necesitaban una Maestría con eje en la investigación.
2. Al plantearse una Maestría de Dirección para la formación de dirigentes locales y ramales, se “igualó” a la Maestría de Dirección original, sin tener en cuenta las diferencias de propósitos.
3. El desarrollo de las Especialidades Jurídicas ha implicado que no se desarrollen con igual ritmo las Maestrías necesarias para el desarrollo científico de las Ciencias Jurídicas.
4. Varias provincias plantearon incluir en la Maestría de NTE a sus jóvenes profesores de informática de las Sedes Centrales.
5. Las Maestrías en el MINSAP no ha sido armónicamente integradas a su sistema de posgrado.
6. Aunque la Resolución 132-04 amplió la definición de Maestría, la comunidad académica no termina de aceptar las “maestrías” que no tienen como eje la investigación científica.

7. Los programas de Especialidad se abren muy lentamente.

Las nuevas características que adopta el contexto cubano impulsan a que la educación de posgrado promueva la superación continua de los graduados universitarios, el desarrollo de la investigación, la tecnología, la cultura y el arte. Entonces surgen diferentes escenarios que indican la existencia de que nacen otras dimensiones de la operacionalización de la educación de posgrado como proceso socioeducativo permanente y que responde a necesidades de formación y de investigación, entre los que se encuentran:

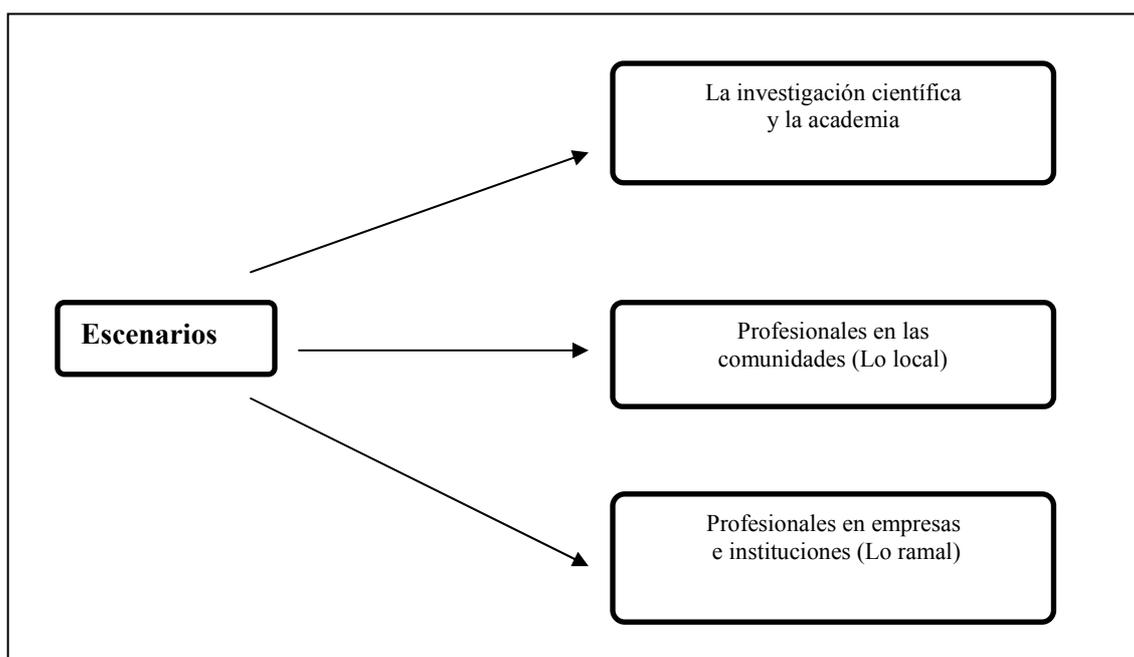


Fig. 5. Escenarios que impulsa la Enseñanza Posgraduada en condiciones de UES.

La Educación de posgrado en Cuba se estructura en Superación Profesional y Formación Académica; de esta última forma parte el Sistema Nacional de Grados Científicos, y se conceptualizan de la siguiente forma (MES, 2004 b):

1. **La Superación Profesional** tiene como objetivo la formación permanente y la actualización sistemática de los graduados universitarios, el perfeccionamiento del desempeño de sus actividades profesionales y académicas, así como alternativa de elevar su integralidad cultural. .
2. **La formación académica** de posgrado tiene como objetivo la educación posgraduada con una alta competencia profesional y avanzadas capacidades para la investigación y la innovación, lo que se reconoce con un título académico o un grado científico. Constituyen formas organizativas del posgrado académico la especialidad de posgrado, la maestría y el doctorado. La formación posdoctoral es un proceso de actualización permanente para profesores e investigadores con el grado científico de doctor, que puede tener expresiones diferentes en la diversidad de la educación de posgrado.

El dilema en la actualidad es cómo a partir de las nuevas condiciones y principios de la educación de posgrado, debido a los cambios que se materializan en la educación superior en Cuba, se continua con los objetivos trazados, cómo asumir actitudes adaptativas pero lo más importante es cómo se le brinda respuesta a las demandas de la sociedad en las condiciones actuales. Muchas interrogantes pueden surgir, como también posibles respuestas, pero lo primero que se debe percibir que existe una necesidad y es que se adopten metodologías que contribuyan al desarrollo profesional y local, entonces de lo que se trata es de descubrir esta interrogante:

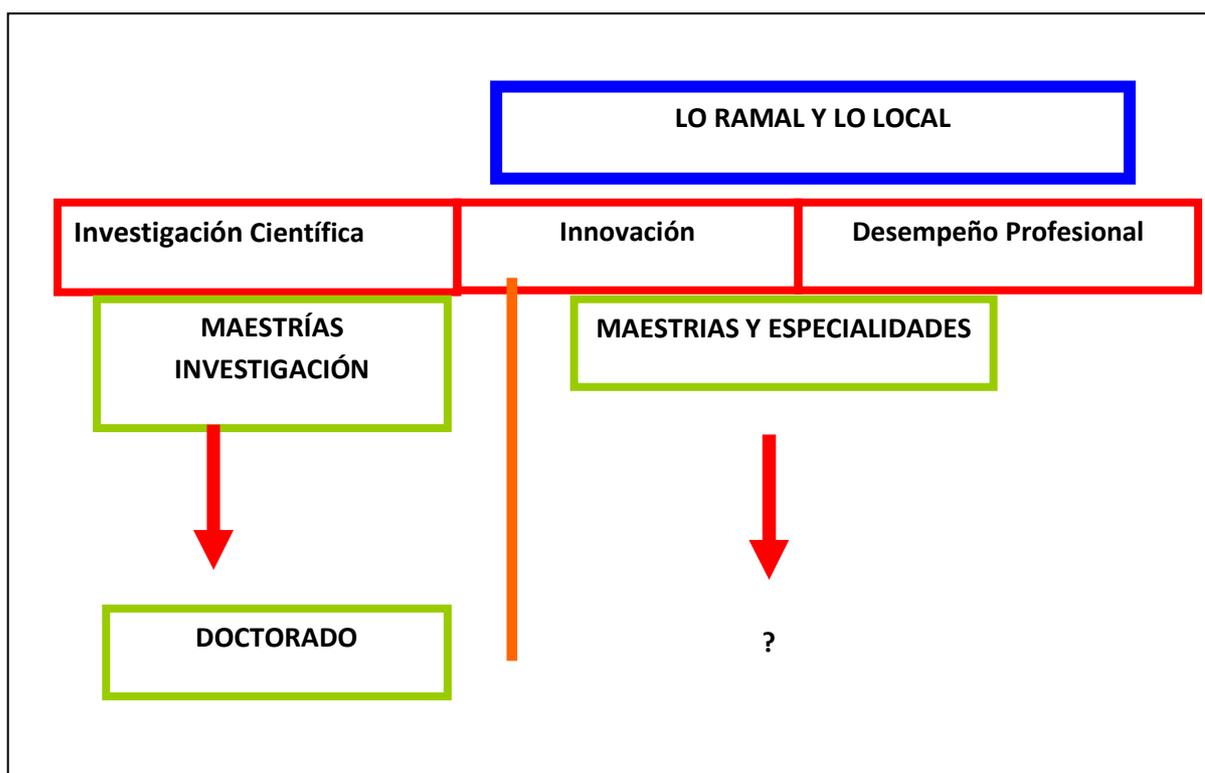


Fig. 6. Evidencia de las transformaciones de la UES en la Educación posgraduada (Castro, 2008).

Apostamos por la ejecución de programas de formación posgraduada que tengan implícito la dimensión de la investigación científica y se complementen con acciones relacionadas con la innovación y el desempeño profesional. En este estudio se justifica la necesidad de incorporar, en el diseño de los programas formativos de la Educación Posgraduada el “enfoque de competencias profesionales” desde la práctica profesional, para que se tenga una concepción integral de las necesidades de aprendizaje de los implicados en dicho proceso.

Los centros de educación superior tienen la función de promover y coordinar las acciones, recursos y voluntades para determinar y satisfacer las necesidades de superación profesional y de formación académica de posgrado de los graduados

universitarios. Entonces los grados de comparecencia en dicho programas se determinan atendiendo al grado de participación del cuerpo docente de la siguiente manera:

- a) Presencial: Todas las actividades del plan de estudio, o la mayoría de ellas, están planificadas para ser desarrolladas con la presencia de los estudiantes y los docentes.
- b) Semipresencial: Los encuentros con los docentes son interrumpidos por períodos durante los cuales el estudiante se dedica a vencer los objetivos del programa de manera individual o en colectivos de aprendizaje.
- c) A distancia: No existen encuentros presenciales con los docentes; si se realizan, son muy escasos y dedicados, generalmente, a sesiones de evaluación y a consultas individuales o colectivas. Estas actividades pueden ser llevadas a cabo mediante foros virtuales. La actividad individual y la autogestión del aprendizaje, en esta variante, alcanzan su máxima expresión.

La aplicación de cada una de ellas puede ser factible porque el contexto del programa de UES tiene características que exige la ejecución de un proceso docente educativo que tiene como objetivo lograr la autonomía del estudiante y los docentes deben estar formados. La enseñanza posgraduada contribuye a satisfacer esta necesidad, para elevar la calidad del claustro, desempeño profesional y el desarrollo comunitario.

En las condiciones que impone el proceso de Universalización de la Enseñanza Superior, es importante definir que con las maestrías se tiene la posibilidad de que se eleve la capacidad para el ejercicio docente, la actividad científica, la innovación o la creación artística, porque proporciona a los graduados universitarios una amplia cultura

científica y conocimientos avanzados en las diferentes áreas del saber; en correspondencia con las necesidades del desarrollo económico, social y cultural del país.

La Especialidad, proporciona la actualización, profundización, perfeccionamiento o ampliación de las competencias laborales para el desempeño profesional, que requiere un puesto de trabajo en correspondencia con las necesidades del desarrollo económico, social y cultural del país. Además se orienta a satisfacer demandas formuladas por los organismos interesados en utilizar esta modalidad de posgrado con el objetivo de alcanzar un alto grado de desarrollo profesional en sus graduados. La especialidad se concibe como un emprendimiento conjunto entre los empleadores y los Centros Educación Superior los cuales participan activamente en el diseño, ejecución y control de la calidad de la especialidad.

La UES potencia la educación a distancia en el nivel de posgrado que es el proceso de formación y desarrollo del estudiante basado en la autogestión del aprendizaje y en su autonomía en el estudio, que lo capacita para la educación a lo largo de la vida. En dicho proceso se utilizan tanto las formas tradicionales de educación a distancia como aquellas que emplean, en diferentes grados, las tecnologías de la información y las comunicaciones, bajo la asesoría de un tutor. (MES, 2004b)

Los centros autorizados para impartir programas de superación profesional pueden diseñar y desarrollar programas de posgrado a distancia a nivel de cursos, entrenamientos y diplomados.

Los organismos de la administración central del Estado, las empresas e instituciones educativas, culturales, los gobiernos de los territorios, las asociaciones de profesionales, las organizaciones políticas y de masa, y otras entidades, trazan los planes de formación de sus profesionales de acuerdo con sus necesidades y los ejecutan en alianza con los centros de educación superior del país, brindándoles el apoyo necesario en recursos materiales y humanos.

1.6. CONCLUSIONES

A lo largo de este capítulo se ha analizado la evolución socio histórica de la Educación Superior en Cuba, que ha tenido diferentes escenarios y que ha pretendido responder a las diferentes concepciones educativas y necesidades sociales del país.

La contextualización, la pertinencia y el impacto positivo han sido las premisas que han guiado los cambios producidos en la Educación Superior cubana

La historia de la Educación Superior en Cuba tiene implícito diferentes factores de cambios que actúan en correspondencia con la época, con las funciones y el papel que juegan las universidades en cada periodo socioeconómico, como proceso continuo que ha transitado por diferentes etapas desde 1959 hasta la actualidad.

El modelo de formación profesional en Cuba es de perfil amplio, está dirigida a dotar al estudiante de una profunda formación básica, para dar una respuesta a los problemas más generales y frecuentes que se presentan en su objeto de trabajo, de forma creativa y profesional.

El concepto de la *universidad hacia el territorio*, que existía hasta hace apenas más de seis años, ha evolucionado de manera vertiginosa hacia el paradigma de la

universidad en el territorio, surgiendo nuevas oportunidades y posibilidades, entre las que se encuentra la de un mayor acceso a una cultura general integral para la población cubana. Además debe entenderse como un proceso iniciado en 1959 y que tiene como antecedente histórico la campaña nacional de alfabetización.

El proceso de UES redimensiona y amplía la misión de la universidad dando lugar al surgimiento de una nueva universidad, acorde con los requerimientos de la sociedad cubana actual. En estas transformaciones se incluyen no solo las instalaciones universitarias tradicionales o sedes centrales, sino también las sedes, aulas universitarias y micro universidades creadas en todos los municipios del país, lo que permite un incremento de las fuentes de ingreso y de tipos de cursos para estudios universitarios.

Se ha incrementado el claustro de profesores de las universidades porque se dispone de los profesionales de cada territorio a los cuales desde la Universidad Central de cada provincia, se les aplica un plan de preparación metodológica basada en necesidades formativas sociopedagógicas y profesionales. Todo ello repercute de forma transformadora en su superación y realización personal, con el reconocimiento de la población que lo identifica como miembro del claustro de la universidad de la localidad.

Los programas educativos y sociales, que se desarrollan en la contemporaneidad educacional en Cuba, se insertan en un contexto que exige a las personas que los dirigen una alta capacidad adaptativa ante los cambios que se operan en la realidad y a los diferentes organismos del territorio una elevada integración para favorecer una evolución satisfactoria de los mismos.

El Modelo Pedagógico Cubano en la UES es *flexible, centrado en el estudiante y estructurado*. El modelo pedagógico que se aplica en la UES está concebido como portador de los fundamentos teóricos generales que guían el proceso docente educativo en esta nueva modalidad de estudio. Teniendo como desafío que los estudiantes que provienen de los diferentes programas, asimilen los estudios universitarios con responsabilidad y compromiso social, a partir de que exista en el estudiante habilidades para el estudio independiente y una actitud sistemática dentro del proceso de formación del profesional.

En los últimos tiempos se ha producido un gran cambio cualitativo en la universidad relacionado directamente con la incorporación de la universidad a las nuevas tareas que se desarrollan en la sociedad, a partir de elevarse los conocimientos e incrementarse a 65.427 el número de profesionales en numerosas especialidades que son profesores y tutores de la UES. Esto implica que se tenga como reto lograr la calidad de la formación profesional, que exige una búsqueda constante de procedimientos socioeducativos que posibilitan establecer planes de mejora de la calidad de la formación que se desarrolla en el programa de la UES que se aplica en cada SUM del país.

La UES implica una nueva conceptualización de la educación posgraduada en Cuba, que implica la aplicación de procedimientos metodológicos para el diseño de alternativas formativas que faciliten la socialización entre las CES y los empleadores para elevar el desarrollo económico, social, ambiental y cultural de cada comunidad.

CAPÍTULO II.

ESPACIO EUROPEO Y ESPACIO LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

- 2.1. Introducción
- 2.2. Características del Espacio Europeo de Educación Superior
- 2.3. Características del Espacio Latinoamericano de Educación Superior
- 2.4. Diferencias y Similitudes de la Educación Superior en Europa y
Latinoamérica
- 2.5. Conclusiones

2.1. INTRODUCCIÓN.

La universidad como institución social es fruto de una época muy diferente a la actual y en sus comienzos, las universidades se convirtieron en las instituciones que acumulaban todo el conocimiento de la sociedad. El desarrollo de las ciencias posibilitaba tal situación, según Horruitiner (2006a) hasta la primera mitad del pasado siglo XX, era posible afirmar con bastante certeza que cuando una persona dominaba sus estudios universitarios estaba preparada para ejercer profesionalmente durante toda su vida.

Sin embargo en la actualidad los conocimientos no se atesoran privilegiadamente en la sociedad, ni es posible pensar en tener desempeños profesionales exitosos sin una constante actualización. Educación para todos durante toda la vida es el objetivo supremo para caracterizar la nueva cualidad que debe estar presente en la educación en la época actual (Delors, 1996).

Desde finales del pasado siglo y fundamentalmente en el presente, la universidad se caracteriza por una *masificación de la educación*, que esta relacionada con la capacidad que tienen las universidades de dar respuestas a las demandas de esta época, que se ha dado en llamar siglo del conocimiento (Horruitiner, 2006a). En este escenario es una exigencia para las universidades la formación integral de los profesionales, término que expresa en síntesis centrar el quehacer de las universidades en la formación de valores en el estudiantado, dotándolos de cualidades de alto significado humano, capaces de comprender la necesidad y de poner los conocimientos al servicios de la sociedad en lugar de utilizarlos sólo para su beneficio personal. Implica también la necesidad de lograr un profesional creativo, independiente, preparado para asumir su

autoformación durante toda la vida, y otra dirección que se posee es la de formar habilidades y capacidades en el alumnado para que sea hábil de utilizar las oportunidades ofrecidas por las universidades, ya sea la educación de pregrado como la posgraduada, que responde a las exigencias del desarrollo de cada país.

La universidad actual tiene también como cualidad la de poseer *nuevos escenarios tecnológicos*, donde las tecnologías de la información introducen cambios significativos en el quehacer académico. Generando la necesidad de que el profesor experimente cambios en el modo de pensar e incorpore formas renovadoras y transformadoras dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Cada una de estas cualidades tiene como trasfondo la relación indisoluble entre la sociedad y la educación, y el incremento del desarrollo científico y tecnológico implica el surgimiento de nuevas demandas a partir de necesidades que evolucionan dentro de la sociedad. Por todo ello, las universidades deben educar en capacidades, habilidades y destrezas para que los individuos sean capaces de socializarse con la realidad sociocultural contemporánea.

Sobre la base del reconocimiento de las renovadas exigencias que el desarrollo económico y científico tecnológico contemporáneo imponen a los sistemas educativos y en especial a la Educación Superior, en este capítulo se presentan las características del Espacio Europeo y del Espacio Latinoamericano de Educación Superior y los puntos de conexión y de diferencias que existen entre ellos para poder establecer puntos de integración. Otro aspecto que se aborda son los factores que inciden en el desarrollo de la Educación Superior que necesitan respuestas rápidas y renovadoras.

2.2. CARACTERÍSTICA DEL ESPACIO EUROPEO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR.

La Educación Superior, en un mundo que se transforma dentro de un contexto globalizado, debe guiarse por tres criterios que determinan su jerarquía y funcionamiento local, nacional e internacional, siendo los mismos: pertinencia, calidad e internacionalización. En relación con estos criterios, se formula el cometido y la contribución que la UNESCO (1998) debe tener en implantar y ejecutar diferentes acciones que faciliten la instrumentación de los cambios en el desarrollo de la sociedad tecno-científica vigente.

Sí los espacios educativos tienen como características la de ser transformadores y de establecer mecanismos que constantemente busquen alternativas que tengan como resultado una formación con calidad, se puede considerar la enseñanza y el aprendizaje, como un proceso que marca la socialización, porque interactúan, aprenden mutuamente alumnos y docentes y, principalmente, aprenden a autorregularse y ser responsables de su proceso de formación orientados por el profesor (Castellanos, González, Ojalvo, Viñas y Segarte, 2003 y Hernández, 2003).

Numerosas investigaciones realizadas en el contexto europeo (Aneas, 2003; González, 2004; Echeverría, B y Sarasola, L; 2001) abordan la repercusión de los cambios de las metodologías educativas en las universidades. Acompañado con la creación de espacios sociales-educativos donde se analizan los procesos, dificultades, experiencias y resultados de las diferentes formas de enseñanza–aprendizaje en los centros de educación superior y se propicia un cambio en las metodologías y en los procesos didácticos de los profesores universitarios constituyendo escenarios para

validar los cambios que se experimentan. De esta forma proporcionan a la comunidad educativa y científica la visión global de varios países de reconocido prestigio, por el avance en el conocimiento de las buenas prácticas profesionales y docentes de las Universidades Europeas y de España.

La búsqueda de alternativas para que mejore el proceso de formación profesional, teniéndose como orientación la práctica y la introducción de procedimientos y metodologías que socialicen el proceso de formación y la inserción laboral, es una prioridad en la Educación Superior que se desarrolla en Europa. En la actualidad este principio tiene como consecuencias notables cambios, que exigen un salto progresivo en las universidades determinando dos niveles de desarrollo, exógeno y endógeno.

También resulta un gran reto, para los que se encuentran en otras latitudes, introducirse en la Educación Superior Europea, porque a pesar de que internamente tienen diferencias por la connotación legislativa que identifica el marco legal, se resalta mucho a nivel mundial la importancia de las metodologías docentes que se utilizan como beneficio, principalmente en España, donde las titulaciones otorgan atribuciones profesionales. Es significativo destacar que los profesores que dentro el proceso de formación, desarrollan habilidades con un alto sentido de innovación, buscando mejoras en la aplicación de nuevas metodologías docentes, lo desarrollan, en gran medida, de forma voluntaria, con escasos apoyos institucionales.

Desde la primera Declaración de la Sorbona en 1998, tomada como base para el proceso de convergencia de los sistemas educativos, se han sucedido reuniones de

Ministros de Educación de los estados miembros y de nueva adhesión, señalándose en el *Comunicado de Berlín* (Hernández, 2005), dentro de sus aspectos más importantes, la profundización en la adopción de los puntos básicos señalados en la Declaración de Bolonia (1999), de los cuales, siguiendo al texto “El proceso de Bolonia. Origen y objetivos compartidos” (ACAPUM, 2004), se señala los siguientes aspectos:

1. El impulso en la adopción de un sistema basado en dos ciclos. Uno de ellos se refiere a la obtención de un título de grado y la certificación de estos estudios terminados, sirve de cualificación para el mercado laboral. El segundo debe indicar la obtención de un título de master o doctor. Ante esta realidad se han subrayado los avances obtenidos por las instituciones educativas, manifestándose la importancia del desarrollo de la elaboración de cualificaciones comparables y compatibles que se describan en términos del trabajo, los resultados del aprendizaje, las competencias y los perfiles profesionales.
2. Establecimiento del sistema de créditos europeos ECTS como sistema de referencia, no solo como créditos de transferencia sino también de acumulación.

En otras palabras, la convergencia europea en materia de enseñanza universitaria ha otorgado a dichas instituciones educativas la responsabilidad de formar a sus ciudadanos en las competencias necesarias para afrontar los retos de una sociedad democrática en un espacio social y cultural común. Además se ha declarado en el texto mencionado anteriormente que el crédito europeo implica un cambio en el paradigma educativo al centrar el sistema en el esfuerzo de aprendizaje del que participará de

forma más activa en su propia formación, por tanto, implicará una reorganización conceptual de los sistemas educativos para adaptarse a los nuevos modelos centrados en el trabajo del alumno.

Por lo tanto, el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior, enfatiza el papel de las competencias para el desarrollo del aprendizaje autónomo y significativo. Esto tiene implícito el reto de pasar de la formación centrada en la enseñanza a una formación centrada en el aprendizaje del alumnado. *De hecho, toda la planificación y organización de la enseñanza superior deberá estar basada en competencias para la elaboración del perfil académico-profesional* (Sánchez, 2005).

En Europa la acción tutorial personalizada, tiene un gran auge, aspecto que se relaciona con la nueva metodología docente de la enseñanza centrada en el alumno. Ejemplo de esto son las Experiencias Piloto del Crédito ECTS, donde la implicación y la voluntad del universitario juegan un importante papel en el proceso de renovación metodológica. Estas premisas facilitan la efectividad entre los convenios con las empresas que son un instrumento de referencia para vincular la formación al aprendizaje profesional. Sin embargo en España, se debería potenciar más el desarrollo de una formación más orientada a la inserción profesional de los titulados.

El proyecto “*Tuning Educational Structures in Europe*” (Tuning en adelante), exige que la base de sus planteamientos giren en torno al término de *competencia* para representar los nuevos objetivos de la Educación Europea (Universidad de Deusto, 2004). Resulta muy importante destacar que el concepto de competencia pone el acento en los resultados del aprendizaje, en lo que el alumno es capaz de hacer. Entonces el eje

fundamental del planteamiento educativo común a toda la Unión Europea, pone el énfasis en una educación centrada en el aprendizaje con preferencia a una educación centrada en la enseñanza. (Bajo, Maldonado, Moreno, Moya y Tudela, 2003)

El proyecto Tuning tuvo su comienzo y empezó a desarrollarse dentro del amplio contexto de reflexión sobre Educación Superior que se ha impuesto como consecuencia del *acelerado cambio de la sociedad*, ritmo de cambio que genera una constante reformulación de las demandas sociales y que exige un tipo de educación que responda exitosamente. Por ende, los sistemas educativos de la mayoría de los países europeos están en proceso de transformación y es resultado directo de la decisión política de los ministros de educación de realizar la convergencia de los sistemas educativos.

A partir de la década de los 80, países como Inglaterra precursores en la aplicación del enfoque de competencia lo vieron como una útil herramienta para mejorar las condiciones de eficiencia, pertinencia y calidad de la formación. Una primera intención del uso de dicho enfoque fue la inadecuada relación entre los programas de formación y la realidad de las empresas. Esta situación todavía se desarrolla en la universidad, debido a que la formación universitaria valora la adquisición del conocimiento más que la aplicación de los mismos en el trabajo que desempeñaran.

Sustituir la palabra “conocimiento” por la de “competencia” no carece de importancia, porque no se trata de ponernos de acuerdo sobre la descripción de los saberes que se consideran necesarios para la práctica educativa (Laval, 2004). Según éste autor, la competencia designa un conocimiento inseparable de la acción, asociado a

una habilidad, que depende de un saber práctico, o de una facultad más general. De ese modo, se designan las capacidades para realizar una tarea con ayuda de herramientas materiales y/o instrumentos intelectuales.

Ante estos retos se ha creado un espacio en la Educación Superior en Europa con la finalidad de asegurar una formación con calidad y su socialización en el ámbito laboral, definiéndose líneas de actuación como las que se encuentran implícitas en los siguientes programas y declaraciones: ERASMUS (1989-1994) y SOCRATES/ERASMUS (1995-2006) de movilidad, la Convención de Lisboa (1997), las declaraciones de la Sorbona (1998), Bolonia (1999), Praga (2001) y Berlín (2003), los Consejos Europeos de Lisboa (2000) y Barcelona (2002) y las reuniones del grupo de seguimiento en distintas áreas temáticas, para que se evalúen de forma sistemáticas las metodologías docentes que se introducen en un contexto educacional nuevo, que asume como características esencial la diversidad y multiculturalidad.

En las Universidades Europeas, principalmente en titulaciones relacionadas con las Ciencias Humanísticas se percibe la existencia de metodologías de las prácticas que están más enfocadas en el aprendizaje centrado en el alumnado, en competencias y en la planificación tutorial, a pesar de que en algunas universidades de España la docencia todavía se encuentra en la clase magistral y en el aprendizaje centrado en los contenidos, con un mayor desarrollo memorístico (Tejada, 1999; Bunk, 1994; Levi-Leboyer, 1997; Echevarria, 1992).

Esta tipología de enseñanza para diversos autores expresa que la formación de la Educación Superior basada en competencias (Mertens, 1997; Clavijo y Fuentes, 2001;

Dirección de Formación de Profesionales, 2003), es importante porque exige diferentes cambios tanto curriculares, extracurriculares y en otros niveles englobados en los siguientes indicadores:

1. Enfocar el desempeño laboral en los contenidos de los cursos.
2. Mejorar la relevancia de lo que se aprende.
3. Evitar la fragmentación tradicional de programas academicistas.
4. Facilitar la integración de contenidos aplicables al trabajo.
5. Generar aprendizajes aplicables a situaciones complejas.
6. Favorecer la autonomía de los individuos.
7. Transformar el papel de los docentes hacia una concepción de facilitar y provocar.
8. Individualizar la instrucción al máximo posible.
9. Poner el énfasis del proceso docente educativo en los resultados.
10. Guiar las experiencias de aprendizaje por una permanente retroalimentación.

Este nuevo contexto transformador exige a la enseñanza superior, en sentido general, innovadoras formas de administrar, financiar y diseñar estructuras académicas que tengan como resultado final una formación profesional con calidad y propicie una comunidad entregada a la gestión de los conocimientos. Todo esto en correspondencia con los avances de la ciencia, dentro de un ámbito de aprendizaje en función del servicio social, la cooperación con la industria y las unidades de servicios que beneficien el progreso económico de la región y la nación. De esta forma los gobiernos y otras instituciones tienen donde dirigirse para establecer mecanismo que

permitan la búsqueda de información científica que garantice la promoción de la participación popular en el proceso de toma de decisiones.

Según la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción, (UNESCO, 1998) plantea que en la actualidad se deben reforzar los siguientes principios:

1. La innovación, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en los programas, fundando las orientaciones a largo plazo en los objetivos y necesidades sociales y culturales.
2. Los vínculos entre la enseñanza superior, el mundo del trabajo y otros sectores de la sociedad. En específico con el mundo del trabajo mediante la intensificación de la utilización, por los docentes y los estudiantes, en los planos nacional e internacional de las posibilidades de aprendizaje profesional, de combinación de estudios y trabajo y la revisión de los planes de estudio para que se adapten mejor las prácticas profesionales.
3. Un nuevo modelo de enseñanza superior que debería estar centrado en el estudiantado, siendo una exigencia de algunos países, reformas y una política de ampliación del acceso a las universidades, así como una renovación de los contenidos, métodos, prácticas y medios de transmisión del saber, que han de basarse en nuevos tipos de vínculos y de colaboración con la comunidad y con los más amplios sectores de la sociedad.
4. La aplicación de una formación profesional encaminada a que los alumnos se conviertan en ciudadanos bien informados, profundamente motivados, con

un alto sentido crítico, capaz de analizar los problemas de la sociedad y dentro del proceso de búsqueda de soluciones asumir responsabilidades sociales.

Estos principios demuestran que el proceso de aprendizaje que se aplica, tiene una alta significación y según Crooks (citado por Buendía, González y Carmona, 1999) existen dos formas diferentes de enfrentarse al aprendizaje según se persiga un aprendizaje real o uno superficial. En el caso de un aprendizaje real ayuda a que exista una comprensión y una unión entre lo que se aprende y el conocimiento previo, sin olvidar que el nuevo socializa las experiencias adquiridas, sin embargo el superficial tiene como propósito una dirección hacia la reproducción del conocimiento, admitiendo de forma pasiva las ideas e informaciones y no se adoptan posiciones creativas y renovadoras.

Según Pozo (1996) la nueva cultura del aprendizaje se ha caracterizado por tres rasgos esenciales, la información, el conocimiento múltiple y el aprendizaje continuo. Cada uno de ellos tiene como implicación la existencia de metodologías docentes renovadoras hacia las cuales el profesorado y el estudiantado deben adaptarse de manera positiva.

La consolidación de una *Europa del Conocimiento*, es una perspectiva de gran importancia que no solo se manifiesta en las universidades sino también en instituciones socioculturales y laborales, que manteniendo su pluralidad como principal riqueza, facilitan la movilidad de profesionales en la Unión Europea (en lo adelante UE) convirtiéndose en un atractivo para el estudiantado de otros continentes.

Todo sistema educativo tiene prioridades y una de ellas es satisfacer las necesidades de la sociedad. Los cambios que se experimentan en Europa y Latinoamérica responden a las necesidades que demanda la sociedad. Una de estas direcciones está vinculada a darle respuesta a la movilidad poblacional internacional para que se busquen mejores oportunidades académicas y profesionales que se ajuste a una educación social, diversa y multicultural.

Tal necesidad requiere de procedimientos fiables y objetivos, y de principios que tengan transparencia en los procesos y resultados del aprendizaje, entonces sería definitivamente una ventaja más para estimular y ampliar la movilidad de profesionales.

La sociedad del conocimiento es también la sociedad del aprendizaje, estas ideas están íntimamente relacionadas con la concepción de la educación dentro de un contexto más amplio: educación continua, donde el individuo necesita ser capaz de manejar el conocimiento, actualizarlo, seleccionar aquello que es apropiado para un contexto determinado, estar en permanente contacto con las fuentes de información y comprender lo aprendido de tal manera que pueda ser adaptado a situaciones nuevas y rápidamente cambiantes. La educación superior en el espacio europeo está caracterizada por una gran diversificación y una mayor toma de conciencia, resalta la importancia que tiene este tipo de educación para el desarrollo sociocultural y económico, además en el Espacio Europeo de Educación Superior la universidad transita hacia el Espacio Europeo de Investigación e Innovación y según en el Informe de la UNESCO (2006) declara que esta llamada a ser la región más competitiva del mundo para el año 2010.

Estas tendencias originan que se promuevan diferentes estudios al respecto, por ejemplo en la actualidad un grupo de investigadores de la Universidad de Granada trabajan en el análisis de las competencias generales propuestas por el Proyecto Tuning con el objetivo de proporcionar un análisis conceptual de las mismas y facilitar una comprensión relativamente homogénea del significado de los foros de discusión que tengan como reforma, cambios en los planes de estudio de las diferentes profesiones.

Según Tejada (1999), Bunk (1994), Levi-Leboyer (1997), Echevarria (1992) entre otros, han considerado oportuno modificar la clasificación dada por los autores del proyecto europeo y reclasificarlas en función del carácter más o menos básico de las competencias y los aspectos instrumentales de las mismas. En este marco se ha entendido que una *competencia* es *básica* cuando entra a formar parte como componente de otras competencias más complejas. Las *competencias básicas* hacen referencia a habilidades cognitivas, a aspectos motivacionales y a valores. Las *competencias de intervención* son aquellas que poseen la característica de ser aplicadas sobre el medio (físico y social) o sobre el propio pensamiento y se agrupan en tres categorías: cognitivas, sociales y culturales. Las *competencias específicas* hacen referencia a la habilidad para realizar una serie de tareas concretas y suelen tener un carácter instrumental.

2.3. CARACTERÍSTICAS DEL ESPACIO LATINOAMERICANO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR.

El proyecto Tuning también se ha transferido hacia América Latina para lograr una mejora de la competitividad que implica elevar la calidad de los sistemas educativos

que imperan en el contexto latinoamericano, del conocimiento, la tecnología, el manejo de información y las destrezas de la formación caracterizada por la “inteligencia científica” de los países (Tünernmann, 2003).

El proyecto Alfa Tuning América Latina busca "afinar" las estructuras educativas iniciando 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. Es un proyecto independiente, impulsado y coordinado por universidades de distintos países, tanto latinoamericanos como europeos. Los antecedentes de este proyecto surgen en un contexto de intensa reflexión sobre educación superior tanto a nivel regional como internacional. Tal es el caso que Europa ha logrado que 135 universidades desde el año 2001 lleven adelante un intenso trabajo en pos de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior. (UNESCO, 2006).

Los orígenes del proyecto Tuning en América Latina es en 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 en el encuentro, tras escuchar la presentación de los resultados de la primera fase del Tuning, creyeron conveniente la necesidad de realizar un proyecto similar con América Latina. Desde este 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 las aportaciones de académicos tanto europeos como latinoamericanos. La

idea de búsqueda de consensos es la misma, es única y universal, lo que cambian son los actores y la impresión que brinda cada realidad (Cruz, 2006).

Este proyecto educativo y transformador que se inserta en la realidad latinoamericana, adopta como objetivos fundamentales los siguientes:

1. Contribuir al desarrollo de *titulaciones fácilmente comparables y comprensibles* en una forma articulada en toda América Latina.
2. Impulsar, a escala latinoamericana, *un importante nivel de convergencia* de la Educación Superior en doce áreas temáticas (Administración de Empresas, Arquitectura, Derecho, Educación, Enfermería, Física, Geología, Historia, Ingeniería Civil, Matemáticas, Medicina y Química) mediante las definiciones aceptadas en común de resultados profesionales y de aprendizaje.
3. Desarrollar perfiles profesionales en términos de *competencias genéricas y relativas a cada área de estudios* incluyendo destrezas, conocimientos y contenido en las cuatro áreas temáticas que incluye el proyecto.
4. Facilitar la *transparencia en las estructuras educativas* e impulsar la innovación a través de la comunicación de experiencias y la identificación de buenas prácticas.
5. Crear *redes* capaces de presentar ejemplos de prácticas eficaces, estimular la innovación y la calidad mediante la reflexión y el intercambio mutuo.
6. Desarrollar e intercambiar información relativa al *desarrollo de los currículos* en las áreas seleccionadas y crear una estructura curricular

modelo expresada por puntos de referencia para cada área, promoviendo el reconocimiento y la integración latinoamericana de titulaciones.

7. Crear *puentes entre las universidades* y otras entidades apropiadas y calificadas para producir convergencia en las áreas de las disciplinas seleccionadas.

En estudios realizados por González (2006) una de las coordinadoras del proyecto Tuning se expresa que *el aprendizaje basado en competencia y centrado en el estudiantado es el enfoque universal de Tuning* y estos principios son de gran utilidad para enfatizar que la educación en competencias esta focalizada a que se domine tres elementos claves: saber, comprender y saber hacer.

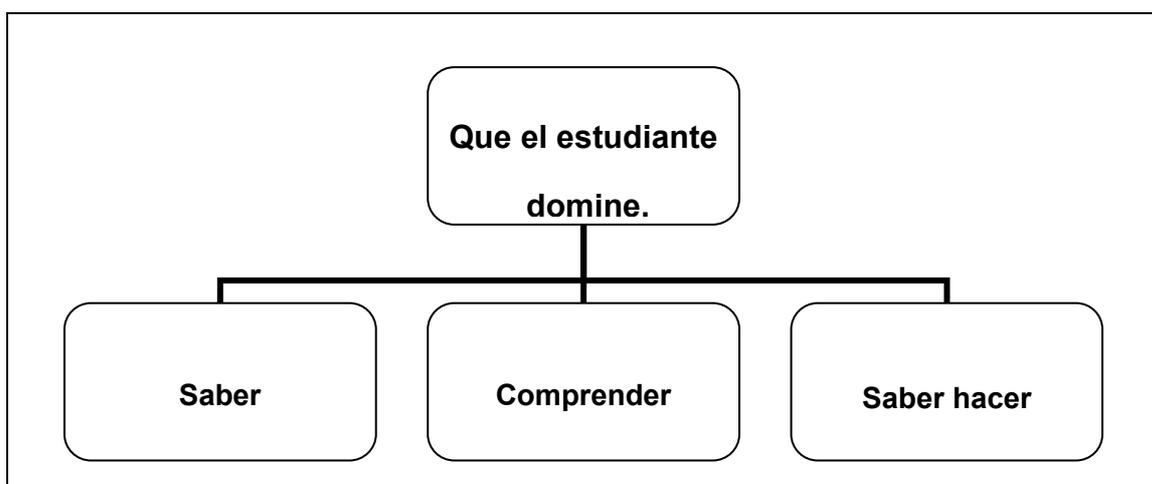


Fig. 7. Componentes Esenciales del proyecto Tuning en América Latina. (González, 2006)

De esta forma la educación debe tener como resultado que el estudiantado adquieran las habilidades y conocimientos fundamentales para un buen desempeño en la vida social y sobre todo garantizar que aporten, tanto para sus vidas como el de otras personas, determinados beneficios sociales que repercutan en un nivel de vida

favorable. De ahí la importancia de que el esfuerzo de las políticas educacionales se orienten a garantizar la igualdad de oportunidades en la educación.

En la Conferencia Tuning América Latina, Proceso y Resultado del Consejo Nacional de Educación Superior se plantean algunos principios que justifican la existencia de este proyecto en la región latinoamericana siendo los siguientes:

1. La necesidad de que la educación se centralice hacia el pensamiento, la inteligencia, el debate, la cultura y la innovación.
2. Formación de profesionales orientada hacia la ciencia y a la producción de conocimientos que se encuentre en correspondencia con las demandas de la sociedad.
3. El incremento de ofertas académicas de instituciones, programas y modalidades.

Durante el año 2006 se adopta una estructura formada por 181 Universidades en América Latina, 18 Centros Nacionales Tuning y Comité de Gestión y que se ilustra en la fig. 8 (González, 2006).

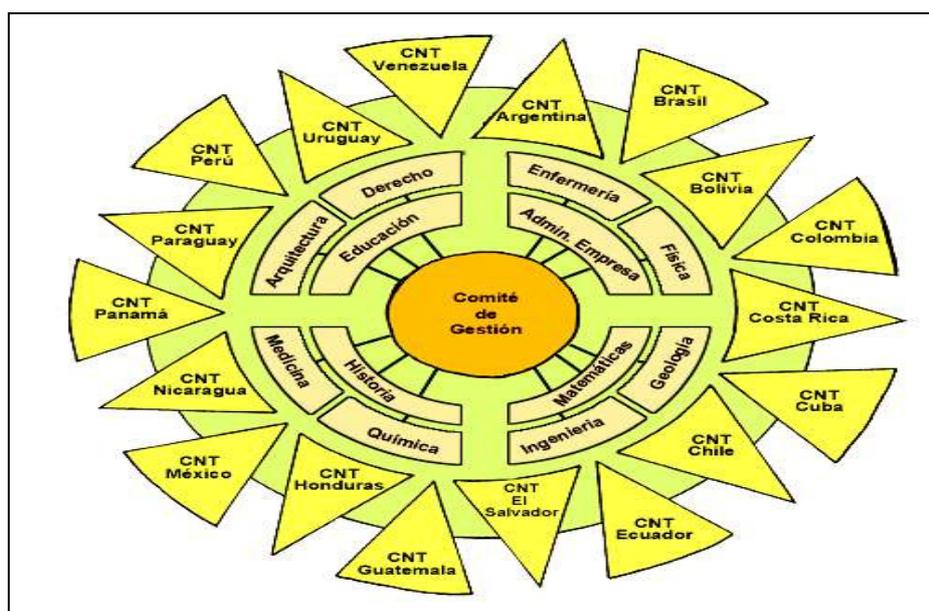


Fig. 8. Estructura y composición del proyecto Tuning en América Latina.

Es importante que se destaque que el sistema de Enseñanza Superior en Latinoamérica tiene influencia de las corrientes de Educación Popular que tienen como premisas la tesis que se aprende a aprender y emprender y que el aprendizaje es durante toda la vida y para la vida. Entonces se traza como reto el de asumir la diversidad como un *lugar pedagógico* (Fernández, 1998) es decir como una realidad socio-educativa, política y cultural que puede insertarse en un mundo globalizado. Se trata de lograr un encuentro entre las diferentes culturas para una mejor convivencia de los hombres.

Las voluntades gubernamentales tienen como desafíos la de satisfacer universalmente las necesidades básicas y específicas de aprendizaje de la población de sus países y garantizar igualdad de oportunidades independientemente del origen social de los alumnos. Tuning facilita estos elementos a partir de la materialización en la realidad latinoamericana de algunas acciones (Cruz, 2006) encaminadas a:

1. Identificar las competencias genéricas para las titulaciones universitarias en América Latina, y de competencias específicas de las áreas temáticas.
2. Diagnosticar la Educación Superior en América Latina de las áreas previstas en el proyecto en cuanto a: duración de las titulaciones, sistema de créditos, tipo de créditos, métodos de enseñanza y aprendizaje.
3. Elaborar documentos que sean materiales de consultas para establecer discusiones, reflexiones y debates de los participantes en estos proyectos.
4. Establecer redes temáticas de universidades europeas y latinoamericanas trabajando activamente.
5. Realizar foros de discusión y debate de la realidad de la Educación Superior en América Latina.

Otras características del sistema de Educación Superior, y que son puntos de afinidad con el que se desarrolla en Europa, es que el aprendizaje también se centra en el estudiantado, que se aplican metodologías docentes que originan una mayor calidad y facilita una movilidad académica y profesional en la región.

El proyecto Tuning en América Latina tiene diferentes líneas de trabajo que se centran en la búsqueda de una homologación de la formación de las profesiones desde aquellas competencias genéricas y específicas que tienen como propiedad, ser adaptadas a cualquier contexto, y aparecen expuestas en la fig. 9.

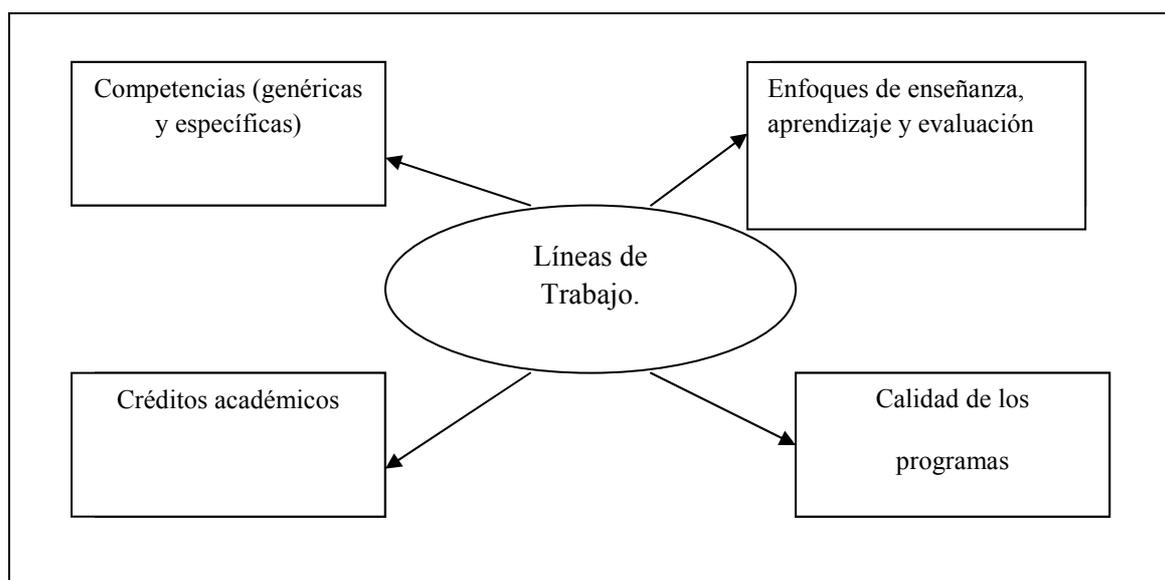


Fig. 9. Líneas de Trabajo del proyecto Tuning en América Latina.

Cada una de las líneas de trabajo se fundamenta desde los siguientes criterios (Cruz, 2006):

Línea 1 – Competencias genéricas y específicas

En cuanto a las competencias genéricas, se trata de identificar atributos compartidos que se pudieran generar en cualquier titulación y que son considerados importantes por la sociedad. Hay ciertos atributos como la capacidad de aprender, la capacidad de análisis y síntesis, etc., que son comunes a todas o casi todas las titulaciones.

Además de analizar las competencias genéricas, se trabajan las competencias que se relacionan con cada área temática, las específicas. Estas competencias son cruciales para cualquier titulación porque están especialmente relacionadas con el conocimiento concreto de un área temática. Se conocen también como destrezas y competencias relacionadas con las disciplinas académicas y son las que confieren identidad y consistencia a cualquier programa.

Línea 2 - Enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación

Se trabaja en profundidad la traducción de las competencias tanto genéricas como específicas en actividades dentro del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Para ello se propone preparar una serie de materiales que permitan visualizar cuales serán los métodos de

enseñanza, aprendizaje y evaluación más eficaces para el logro de los resultados del aprendizaje y las competencias identificadas. Cada individuo que se forma debe experimentar una variedad de enfoques y tener acceso a diferentes contextos de aprendizaje, cualquiera que sea su área de estudio.

Línea 3 – Créditos académicos

En esta línea se llevará adelante una intensa reflexión sobre la vinculación de las competencias con el trabajo que debe desarrollar el estudiantado, su medida y conexión con el tiempo, calculado en créditos académicos.

Línea 4 – Calidad de los programas

Se asume que la calidad es una parte integrante del diseño del currículo basado en competencias, lo que resulta fundamental para articular con las otras líneas expuestas. Si un grupo de académicos desean elaborar un programa de estudios o redefinirlo necesita un conjunto de elementos para brindar calidad a esos programas y titulaciones.

Los cambios que se efectúan en el sistema europeo en la Educación Superior repercuten y se transfieren a la realidad Latinoamérica y puede que surjan algunas interrogantes sobre qué es el Tuning en esta región, y la respuesta indica que es un espacio de reflexión de actores comprometidos con la Educación Superior, que a través de la búsqueda de consensos avanza en el desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles de forma articulada en todo este continente.

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 (Cruz, 2006).

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 académicos, estudiantes, graduados y/o empleadores de cada área temática en los meses de octubre a diciembre de 2005 (Cruz, 2006).

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, estos 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, identificando similitudes y diferencias entre ambas reflexiones que a continuación son precisadas para una mayor comprensión de las temáticas que se analiza.

2.4. DIFERENCIAS Y SIMILITUDES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EUROPA Y LATINOAMÉRICA.

En Europa y América Latina existe una alta demanda de la Educación Superior, acompañada de una gran diversificación de la misma, y una mayor conciencia de la importancia fundamental que este tipo de educación reviste para el desarrollo sociocultural y económico de una región. Las nuevas generaciones deberán estar preparadas con nuevas competencias y nuevos conocimientos e ideales ya que la Educación Superior comprende "todo tipo de estudios de formación o de formación para la investigación en el nivel postsecundario, impartidos por una universidad u otros centros de enseñanza que estén acreditados por las autoridades competentes del estado como Centros de Enseñanza Superior.

La Educación Superior ha evolucionado desde 1998 y en la época actual (2008) se caracteriza como la época de *expansión* más espectacular; a escala mundial, el número de estudiantes matriculados se multiplicó por más de seis entre 1960 (13 millones) y 1995 (82 millones) (UNESCO, 1998). Pero también es la época en que se ha agudizado aún más la disparidad, que ya era enorme, entre los países industrialmente desarrollados, *los países en desarrollo y en particular los países menos adelantados* en lo que respecta al acceso a la Educación Superior y la investigación y los recursos de que disponen.

Es importante resaltar la idea de que la educación, universalmente es considerada para todos, y tiene como principio el de acercarse a la noción de la adquisición de una capacidad autodidacta, de esta forma cambia el sentido porque ya no designa

exclusivamente un conjunto de conocimientos limitados a una determinada edad de la vida.

Aprender a aprender es el eje central de las transformaciones educativas que se aplican en la actualidad, y la mejor garantía es que pueda seguir transitando la formación en contextos con una estructura organizativa formal o informal.

Una de las competencias necesarias para aprender a aprender es la capacidad de buscar jerarquizar y organizar la información. Hacer que el alumnado aprenda a aprender es ponerlo delante de un ordenador y que no se sienta como un usuario, sino que entienda que tiene un instrumento que le sirve para satisfacer las necesidades de aprendizaje de la realidad sociocultural donde se desarrolla.

Todos estos enfoques posibilitan que las competencias y los nuevos paradigmas de enseñanza y aprendizaje adopten como características (UNESCO, 2006) las siguientes:

1. Desplazamiento de una educación centrada en la enseñanza hacia una educación centrada en el aprendizaje.
2. El enfoque de las competencias se centra en el y su capacidad de aprender.
3. El profesor deja su papel de protagonista y se convierte en un acompañante en el proceso de aprender, que ayuda al que estudia a alcanzar ciertas competencias.
4. Los cambios afectan también el enfoque de las actividades educativas, los materiales de enseñanza y las situaciones didácticas.

5. Impacto en la forma y estructura de programas y en el enfoque global de la organización del aprendizaje, lo que incluye programas mejor enfocados, cursos más cortos y estructuras más flexibles.

Todas estas afirmaciones son realidades tanto en Europa como en América Latina, la idea de la educación básica para todos tiene como principio el de acercarse a la noción de la adquisición de una capacidad autodidacta, de esta forma cambia el sentido porque ya no designa exclusivamente un conjunto de conocimientos limitados a una determinada edad de la vida. En las sociedades del conocimiento el aprendizaje será continuo. Sin embargo este comportamiento es diferente entre regiones del mundo, existen adultos que no han tenido acceso a los estudios, realidad que se materializa en América Latina por estar mayoritariamente formada por países subdesarrollados.

La idea de una formación recurrente surgió primero a raíz de la implementación de la educación de adultos que llamada la Educación Popular. Este contexto origina que la educación para todos a lo largo de la vida se caracterice por un aprendizaje continuo, este enfoque parte de que la formación inicial es incompleta y constituye la base de un “saber aprender” que debe reactivarse de manera continua.

En ambos espacios, la existencia de un mundo globalizado, transforman los enfoques del proceso de enseñanza-aprendizaje y exige que se manifieste de forma permanente. Las condiciones que agilizan el desarrollo socioeconómico de Europa y Latinoamérica considera la formación como un proceso continuo, donde se manifiesta la capacidad de adaptación, autonomía y la existencia de lugares socioeducativos donde los conocimientos se aprovechan y se integran entre estas latitudes del mundo.

La educación como proceso que convergen aspectos sociales, económicos y políticos; desarrolla capacidades individuales y grupales donde el individuo se forma y se socializa con la realidad sociocultural. El principio de *aprender a lo largo de la vida* es un enfoque que se divide en tres niveles y los mismos son:

1. El desarrollo personal y cultural, que es el que da sentido a la existencia de cada individuo.
2. El desarrollo social, que se refiere al lugar ocupado en una comunidad, la ciudadanía, la participación política y la sociabilidad.
3. El desarrollo profesional, que guarda relación con el empleo, calidad, vínculo con la producción, la satisfacción profesional y el bienestar material.

La Educación Superior en Europa y América Latina cumple y asume los niveles que anteriormente fueron citados y tiene similitud con premisas teóricas de la Educación Superior en Latinoamérica, cuando la identifican como la pedagogía de la diversidad. Otro elemento es que ambas regiones tienen como particularidad que las universidades se encuentran diversificadas por lo tanto se le atribuye cuatro funciones esenciales:

La preparación para la investigación y para la enseñanza.

1. La oferta de tipos de formación muy especializada y adaptada a las necesidades de la vida económica y social.
2. La apertura a todas para responder a los múltiples aspectos de lo que llamamos educación permanente.
3. La cooperación internacional.

El desarrollo de la educación a lo largo de la vida supone que se estudien nuevas formas de certificación en las que se tenga en cuenta todas las competencias adquiridas. Las nuevas metodologías educativas que se aplican tanto en Europa como en América Latina impulsan el desarrollo social y motivan a que se formen el factor humano en correspondencia con las normas que exige cada sociedad.

Es difícil establecer discrepancias cuando la intención de ambas regiones es formar profesionales competentes y con calidad, sin embargo existen algunas diferencias marcadas, por ejemplo en América Latina los movimientos tanto políticos como sociales y populares actúan en la Educación Superior que motivan la realización de diferentes cambios. Por otro lado Europa, tiene como factor motivante, la voluntad que tiene el profesorado de instaurar inventivas formativas que integren a un profesional de manera armónica, y en correspondencia con las necesidades que demandan los implicados, en este proceso de formación.

Estas voluntades también las posee el profesorado en América Latina pero su actuación esta matizada por la integración de políticas y reformas sociales que afecta el desarrollo sostenible de la realidad latinoamericana y con principios como la equidad es de gran dificultad su materialización dentro del espacio de la Educación Superior en Latinoamérica.

Otra diferencia es el papel que juega la Educación Superior ante la investigación; los países del primer mundo adoptan este proceso positivamente y lo integran sistemáticamente para perfeccionar las metodologías docentes que se aplican, sin embargo en Latinoamérica este proceso se valora como inalcanzable por parte de los directivos, debido a la falta de recursos con que cuenta actualmente para su desarrollo.

Por último la investigación sigue siendo un fenómeno casual en estas universidades, asociado a voluntades individuales y no a una política científica coherente, razón por la cual, lejos de progresar y generalizarse. Se estanca y no produce cambios de envergadura (Horrutiner; 2006b: 6).

2.5. CONCLUSIONES.

Los espacios de la Educación Superior en Europa y Latinoamérica tienen puntos de convergencia que facilita que ambos contextos establezcan líneas de acción de forma conjunta. La existencia de diferencias entre estos dos espacios no hace ningún daño, pero tenerlas identificadas facilitaría una correcta definición de los escenarios de integración entre estas dos culturas

Existe la convicción de la creación de un espacio europeo y latinoamericano en Educación Superior relacionado con las estructuras educativas renovadoras y con un alto protagonismo del papel del estudiantado dentro del proceso de su formación.

La Educación Superior en la actualidad se caracteriza por la masificación, formación integral y escenarios tecnológicos.

El Proyecto Tuning demuestra constantemente que puede lograrse la convergencia dentro de la diversidad de culturas, lo que permite alcanzar una mayor calidad de los nivel educacionales superiores en ambas regiones.

El espacio de la Educación Superior de Europa y Latinoamérica se caracteriza por ser transformador y adopta innovadoras formas de administrar, financiar y diseñar

estructuras académicas que tengan como resultado final una formación profesional con calidad.

Los escenarios actuales de las universidades en el ámbito mundial propician una comunidad científica entregada a la gestión de los conocimientos.

Europa y Latinoamérica, están desempeñando un importante papel en el establecimiento de posibilidades que facilitan la oportunidad de estudio a toda la población.

Los planes de formación están identificados por un aprendizaje que se basa en la continuidad de estudio, cumpliéndose con el paradigma de la UNESCO, *Educación para toda la vida* y dichas metodologías docentes ofrece herramientas para enfrentar cambios como la internacionalización del trabajo y la educación, la prolongación de los estudios académicos como efecto de la introducción del sistema de dos ciclos y la educación permanente.

Los resultados alcanzados dentro de los proyectos Tuning Europa y Tuning América Latina, sirven como referentes para el desarrollo de un modelo de formación por competencias.

Las instituciones de educación superior dentro del espacio europeo y latinoamericano experimentan cada vez más la competencia de instituciones semejantes a ellas y de instituciones no tradicionales que ofrecen oportunidades novedosas y atractivas para los estudiantes. Esto impulsa el perfeccionamiento de los procesos formativos donde prime la calidad de los mismos.



CAPÍTULO III.

LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS. DEFINICIONES Y ENFOQUES UTILIZADOS PARA SU ANÁLISIS

3.1. Introducción

3.2. Concepciones teóricas sobre el término competencias profesionales

3.2.1. Definiciones sobre el término de competencias profesionales.

3.2.2. Las competencias de la acción profesional desde la formación y la práctica profesional.

3.2.3. La Formación de competencias profesionales en la profesión de Estudios Socioculturales.

3.3. Enfoque y modelos para la definición de perfiles, caracterización de situaciones profesionales y diagnóstico de competencia.

3.4. Precisiones del enfoque de competencia en Cuba.

3.5. Conclusiones

3.1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad la sociedad se somete a grandes transformaciones económicas, sociales, educativas y tecnológicas, y constantemente se modifican las estructuras globales y las relaciones de orden político, social, familiar y cultural. Todos estos cambios actúan de manera directa en los estilos de comunicación, de convivencia, de comportamientos sociales, de hábitos culturales y también en el ámbito profesional. Por esta razón traen como consecuencia que se imponga una renovada idea de profesionalidad que modifican los perfiles profesionales existentes y construye otros en correspondencia con los cambios y presiones del momento.

Este capítulo tiene como objetivo exponer la evolución del término de competencias profesionales y la significación de las competencias de la acción profesional como referente de la práctica profesional. Estos análisis permitirán describir los diferentes enfoques y modelos que se utilizan para identificar los perfiles, situaciones y las competencias profesionales que exige la realidad sociocultural.

3.2. CONCEPCIONES TEÓRICAS SOBRE EL TÉRMINO COMPETENCIAS PROFESIONALES.

La contraposición entre enseñanza y aprendizaje en la actualidad surge como necesidad de resaltar la importancia que en el nuevo paradigma educativo tiene y que se basa en la adquisición por parte del estudiante de capacidades, habilidades, competencias y valores que le permitan una progresiva actualización de los conocimientos a lo largo de toda su vida.

No se trata de negar el valor que la adquisición de conocimientos tiene en el proceso educativo sino de acentuar la importancia del mismo, a partir del uso de nuevas metodologías docentes que permitan la actualización de los mismos en correspondencia entre el mercado laboral y la realidad sociocultural.

El término *competencia* ha sido el elegido por el proyecto Sócrates-Erasmus titulado “*Tuning Educational Structures in Europe*” para condensar en un término el significado que mejor puede representar los nuevos objetivos de la educación europea. Básicamente de lo que se trata es que la educación deberá centrarse en la adquisición de competencias por parte del alumno.

El tratamiento teórico del concepto de competencias profesionales no resulta nada fácil debido a la diversidad de esta terminología a partir de los continuos esfuerzos de las indagaciones realizadas en los ámbitos donde el hombre es el objeto a estudiar. Según Tejada (1999) resulta muy importante destacar que en cada definición existen supuestos previos o unos niveles de abstracción distintos, con los que cada autor opera.

Las reflexiones que se realizan sobre las competencias profesionales indican que este término permite describir y caracterizar la práctica profesional actual de los trabajadores activos que se desempeñan en el ámbito sociocultural. Además facilitan integrar conceptos como las competencias profesionales, perfil profesional dentro de un contexto que exige otras habilidades, capacidades, actitudes y destrezas que facilita que se propongan programas formativos como alternativa de mejora.

3.2.1. Definiciones sobre el término de competencias profesionales.

La existencia de dos verbos en castellano “competir” y “competer”, proviniendo del mismo verbo latino (“competere”) constituye, desde el punto de vista etimológico, el origen del término competencia en el verbo latino. A partir de estos presupuestos teóricos Tejada (1999), hace un análisis estructural lexicológico que argumenta que *la competencia se refiere a las funciones, tareas y roles de un profesional para desarrollar adecuada e idóneamente su puestos de trabajo que son resultados y objeto de un proceso de capacitación y cualificación* (pp. 3).

Tejada (1999:4) enuncia algunas de las definiciones sobre competencias profesionales dentro de las cuales están las siguientes:

Autor/Autores	Definición
Gilbert y Parlier, 1992	Conjunto de conocimientos, de capacidades de acción y de comportamiento estructurada en función de un objetivo y en un tipo de situación dada.
Bunk, 1994	Conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para ejercer una profesión, resolver problemas profesionales de forma autónoma y flexible y ser capaz de colaborar en el entorno profesional y en la organización del trabajo.
Le Boterf, 1994	La competencia resulta de un saber actuar: pero para que ella se construya es necesario poder y querer actuar.
Belisle y Linard, 1996	Habilidad adquirida gracias a la asimilación de información pertinentes y a la experiencia.

Autor/Autores	Definición
Belisle y Linard, 1996	Saber-hacer donde una cualificación reconocida que permite circunscribir y resolver problemas específicos relevantes de un dominio preciso de actividad.
Belisle y Linard, 1996	Capacidad de un individuo para realizar una tarea profesional según ciertos estándares de rendimiento, definidos y evaluados en unas condiciones específicas, a partir de un método de descomposición de funciones y tareas en niveles y unidades de comportamientos observables, adecuados de criterios precisos de rendimientos.
Montmollin, 1996	La competencia, inseparable de los razonamiento, está constituida por los conocimientos (declarativos, de procedimientos,...), las habilidades (menos formalizadas, a veces, llevadas a rutinas), los metaconocimientos (conocimientos de sus propios conocimientos, que sólo se adquieren por medio de la experiencia)
Levy-Leboyer, 1997	Son repertorios de conocimientos que algunos dominan mejor que otros, lo que les hace eficaces en una situación determinada.
Levy-Leboyer, 1997	Estos comportamientos son observables en la realidad cotidiana del trabajo e igualmente, en situaciones test ponen en práctica, de forma integrada, aptitudes, rasgos de personalidades y conocimientos adquiridos.
Levy-Leboyer, 1997	Son resultados de experiencias dominadas gracias a las actitudes y a los rasgos de personalidad que permiten sacar partido de ellas.

Autor/Autores	Definición
Le Boterf, 1997	Saber combinatorio... cada competencia es el producto de una combinación de recursos. Para construir sus competencias, el profesional utiliza un doble equipamiento: el equipamiento incorporado a su personas (saberes, saberes hacer, cualidades, experiencias,...) y el equipamiento de su experiencia (medios, red relacional, red de información). Las competencias producidas con sus recursos se encarnan actividades y conductas profesionales adaptadas a contextos singulares.
Ginisty, 1997	La competencia está en el encadenamiento de los conocimientos y los saberes-hacer o en la utilización de los recursos del ambiente, no en los saberes en sí mismos.

Después de enunciarse numerosas definiciones sobre competencias, se puede afirmar que ellas son las respuestas profesionales que una persona le ofrece a las demandas de cada puesto de trabajo. Pérez (2001) aporta aquellos elementos, que en su mayoría son significativos en cada concepción formulado sobre el término, entre los que se encuentra:

1. El concepto es aplicable a las personas (individualmente o en forma grupal)
2. Implica unos conocimientos “saberes”, unas habilidades “saber hacer”, y unas actitudes y conductas “saber estar” integrados entre sí.
3. Incluye las capacidades y procedimientos informales además de las formales.
4. Es indisociable de la noción de desarrollo y de aprendizaje continuo unido a la experiencia.

5. Constituye un capital o potencial de actuación vinculado a la capacidad de movilizarse o ponerse en acción.
6. Se inscribe en un contexto determinado que posee uno referentes de eficacia y que cuestiona su transferibilidad.

El concepto de competencia tiene su historia que data desde los años 70 y comenzó como resultado de las investigaciones de David McClelland que tenían como objetivo, identificar las variables que permitieran explicar el desempeño en el trabajo, demostrándose así la insuficiencia de los exámenes tradicionales y las pruebas para predecir el éxito en el mismo. Posteriormente en los años 80, se aplicó este concepto en los mercados de trabajo a partir de transformaciones económicas que se produjeron en esta etapa, valorando las posibilidades de mejorar las condiciones de eficiencia, pertinencia y calidad de la formación profesional. En países como Inglaterra y Estados Unidos, las competencias se identifican por las siguientes categorías generales (Vargas, Casanova y Montanaro, 2001):

1. *Gestión de recursos.*
2. *Relaciones interpersonales.*
3. *Gestión de información, comprensión sistémica.*
4. *Dominio tecnológico.*

A partir de estas categorías se han creado diferentes definiciones sobre las competencias profesionales, como las formuladas por Bunk (1994), Quezada (2002), Vargas y otros (2001). Específicamente Gonzzi y Athanasou (1996) plantearon tres grandes tendencias en la tipificación de las *competencias profesionales como*: lista de

tareas desempeñadas, conjunto de atributos personales y el enfoque integrado u holístico.

Otras definiciones sobre el término de competencia destacan la existencia de una lista de tareas que se concentra en tres grupos fundamentales (Le Boterf, 1991; López-Feal, 1998; Repetto, 1998 y Echevarria, 1992):

I Grupo: el desempeño competente frente a un trabajo descrito a partir de una lista de tareas especificadas lo cual puede hacer perder de vista la concepción global de la ocupación y su objetivo.

II Grupo: competencias que se ha centrado en aspectos más característicos de las personas que garantizan un desempeño superior en los puestos de trabajo.

III Grupo: el resultado de la combinación de los dos primeros, permitiendo ello una visión más amplia y holística de la competencia, considerando por tanto, que implica la capacidad de movilizar una serie de atributos para el trabajo exitoso en diferentes contextos y bajo diferentes situaciones emergentes, asumiendo el contexto, la ética y los valores de que se dispone.

Fig.10. Niveles de definición de las competencias profesionales a través de la concepción de tareas.

Otro punto de vista es el utilizado por Mertens (1997) que ha clasificado las competencias profesionales en genéricas, específicas y básicas, definiéndolas como: *la aptitud de un individuo para desempeñar una misma función productiva en diferentes*

contextos y con base en los requerimientos de calidad esperados por el sector productivo, aptitud que se logra con la adquisición y desarrollo de conocimientos, habilidades y capacidades que son expresados en el saber, el hacer y el saber hacer (pp. 8).

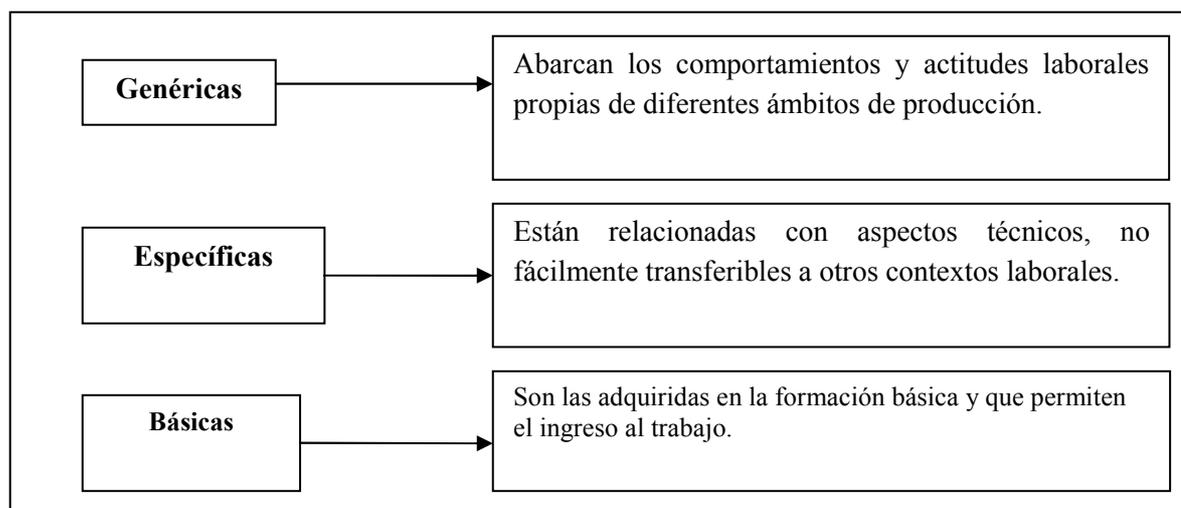


Fig.11. Tipificación de Competencias profesionales por Mertens (1997)

Según el Consejo Federal de Cultura y Educación de Argentina, 1993; se delimitan las competencias profesionales como “un conjunto identificable y evaluable de conocimientos, actitudes, valores y habilidades relacionados entre sí que permiten desempeños satisfactorios en situaciones reales de trabajo, según estándares utilizados en el área ocupacional”. Este concepto no solo alcanza términos que tienen relación con elementos personales y sociales, sino también con principios filosóficos y sociales como los valores. Entonces las competencias profesionales se definen como una capacidad compleja que poseen distintos grados de integración y se ponen de manifiesto en una

gran variedad de situaciones correspondientes a los diversos ámbitos de la vida humana, profesional y social (González, 2002).

Las competencias profesionales también se consideran como la integración entre el saber, el saber hacer y el saber ser, que no es más que la capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempeño en un determinado contexto laboral, y solamente desde el conocimiento, habilidades o destreza en abstracto (Ibarra; 2001).

Es importante que se señale que el Diccionario de la Real Académica de la Lengua específica que las competencias son *pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto concreto*. Teniendo relación con los análisis que utiliza Bunk (1994) que identifica las competencias desde las clasificaciones bien reconocidas, donde se identifican cuatro componentes en la competencia: técnica, metodológica, social y participativa.

Estas ideas de Bunk (1994) hace que las competencias se define como el conjunto de conocimiento, procedimiento, actitudes y capacidades que una persona posee y son necesarias para:

1. Afrontar de forma efectiva las tareas que exige una profesión en un determinado puesto de trabajo, con el nivel y la calidad de desarrollo.
2. Resolver los problemas emergentes con iniciativas, autonomía y creatividad.
3. Adaptarse al entorno sociolaboral y colaborar en la organización del trabajo.

Las competitividades técnicos-científicas tienen como factor común la identificación de funciones y tareas que les permiten un desempeño exitoso a los

individuos en el contexto sociolaboral, además integra la ética y los valores como requerimiento profesional. Cada uno de estos principios fundamenta la concepción desarrollada por Rodríguez (2000), de que una persona es competente cuando está dotada no sólo de conocimientos teóricos y técnicos, sino que también es capaz de desempeñarse socialmente y participar de forma activa en el contexto en el que se desarrolla su profesión. Este conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes puntualiza la necesidad de poseer como requisitos: un saber (competencia técnica), un saber-hacer (competencia metodológica), un saber-ser (competencia social o de personalidad) y un saber-estar (competencia participativa).

El *saber* incluye el saber teórico y específico de su campo profesional, el *saber hacer* se refiere a la aplicación de una serie de procesos y técnicas y el *saber ser y estar* supone la implicación de los roles propios de su profesión generando una serie de actitudes, valores y sentimientos. Por tanto, se puede afirmar que el análisis de las competencias es mucho más comprensivo y global que el estudio de una aptitud o capacidad concreta en un momento determinado, implicando una respuesta globalizadora (Delors, 1996).

Valverde (2001) concibe la competencia profesional como la capacidad de desarrollar con eficacia una actividad de trabajo movilizand los conocimientos, habilidades, destrezas y comprensión necesarios para conseguir los objetivos que tal actividad supone.

Cada concepto sobre competencias profesionales establece una relación con términos como capacidad para trabajar; interpretación de manera conjunta con otras

personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades; relacionándose con términos como necesidades y circunstancias. Entonces dentro de cada definición de competencias profesionales se hace referencia a las relaciones interpersonales y la necesidad de comunicarse; y por último a la resolución de problemas, pero también marca una identidad cultural, dada por la consolidación en los programas socio-educativos y el accionar sociocultural caracterizados por saber, conocer y transformar la realidad social en función de indicadores que logren incrementar la calidad de vida de la población.

Otro elemento importante que hace a las competencias profesionales un término de un alto impacto en el desarrollo científico-técnico es que existen, en cada sociedad políticas sociales que están marcadas por su interés hacia la educación, la salud, las familias, los jóvenes, las personas discapacitadas, etc. Por estas razones el modo de actuación profesional debe adaptarse a cada situación profesional en función de las características del contexto que responde a una determinada práctica profesional.

Según Le Boterf (1996) y Montmollin (1996), las competencias profesionales son características personales: saberes, conductas, aptitudes y actitudes, sin embargo para Gilbert y Palier (1992) y Levi-Leboyer (1997), las competencias resultan de un saber actuar, por lo que no solo especifica conocimientos, sino también capacidades de acción, de comportamiento y de participación, y de esta forma se evidencia la diversidad de este término.

Autor	Tipo de Competencia			
Bunk (1994)	Técnica	Metodológicas	Sociales	Participativas
Alex (1991)	Calificación técnica		Calificación social	
	Técnicas de Trabajo	Planificación y ejecución	Persona	Participación social en el entorno
			Trabajo y profesión	
Entorno				
Le Boterf (1991)	Técnicas	Saberes	Aptitudes sociales y comunicativas	Aptitudes de aprendizaje
Levy-Leboyer (1997)	Específicas		Genéricas	
Stroobants (1998)	Cognitivas	Capacidades inventivas y creativas	Sociales	
Rubió y Cruells (1998)	Técnicas	Básicas	Transversales (Diagnósticos, relación, afrontamiento)	
Guerrero, Acosta y Taborda (1999)	Técnico-profesional	Básicas	Transversales	Claves
Besolan	Técnicas	Metodológicas	Participativas	Personales.

Tabla. 1. Concepciones diversas sobre competencias profesionales.

Fuente: Pérez Escoda (2001) a partir de Romero (2000)

En sentido general los criterios de Bunk, (1994) y Ginisty (1997) identifican las competencias como un conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para ejercer una profesión, por ejemplo resolver problemas profesionales de forma autónoma y colaborar en el entorno laboral. Otro elemento que se aporta es que el concepto de competencia es muy amplio y tiene diferentes aristas.

La relación que se establece entre los individuos y el medio social donde se desempeña indican que se puede definir como competencia la capacidad de una persona para realizar una tarea que exige activar una serie de recursos que se manifiestan en el comportamiento del sujeto (Clavijo y Fuentes, 2001). En consecuencia, la formación por competencias implica poner un alto sentido al compromiso y la voluntad del sujeto con lo que realiza.

En estudios realizados por Francesco (1999) citados por Aneas (2003), identifica ciertos rasgos que son utilizados para enunciar las competencias profesionales:

1. Las competencias son vista como un recurso clave, intangible pero fundamental para la competitividad de la empresa, el desarrollo y el logro del éxito.
2. Son vista como un prerrequisito esencial (pero no excluido) para la eficacia profesional de la persona, que también es un requerimiento clave para la política de RRHH de la empresa, y especialmente de la formación.
3. La centralidad del sujeto en su definición, que se delimita en un patrimonio absolutamente individual (no se ve la competencia en sí, sino a la persona competente). Cosa que implica evidentes dificultades en el uso general del término.
4. El papel fundamental del contexto de aprendizaje en el que el sujeto desarrolla y aplica su propia competencia.
5. La multidimensionalidad del concepto de competencia que entra en juego de manera compleja cada vez que la persona realiza sus prestaciones eficazmente.

6. El dinamismo de las competencias, entendida como variabilidad en el tiempo debido a los procesos de aprendizaje experimentados por la persona y determinados, a su vez, por variables situacionales como los contextos de trabajo, de relación, etc.

Las competencias profesionales tienen implicación en los atributos y tareas de las profesiones, porque permiten que ocurran varias acciones intencionales simultáneamente en correspondencia con las características del contexto y la cultura del lugar donde se ejecuta la acción profesional, propiciando incorporar la ética y los valores, como elementos del desempeño competente que exige la profesión, por ello se le atribuye una importancia significativa a la relación entre ámbito y hecho social.

Analizar el concepto de competencia profesional hace que se establezca una compleja integración de atributos que enfatiza en la capacidad humana para innovar, para enfrentar el cambio y gestionarlo anticipándose y preparándose para él y entonces es más que la suma de todas esas propiedades, es un sistema que necesita de la combinación, interacción y puesta en práctica de dichos atributos en una situación laboral real.

Desde el discurso profesional e innovador actual, el término competencias profesionales tiene un impacto social y formativo porque desarrolla en el ámbito de los recursos humanos políticas relacionadas con la gestión, selección del personal, y formación de competencias (Aneas, 2003).

Algunos profesores (Bajo, Maldonado, Moreno, Moya, y Tudela, P; 2003) de la Universidad de Granada realizaron un análisis conceptual de las competencias generales

que según el “*Tuning Educational Structures in Europe*” deben guiar la reforma educativa. La finalidad de esta investigación es armonizar las discusiones de los grupos implicados, considerándose que era oportuno modificar la clasificación dada por los autores del proyecto europeo.

La clasificación está basada sobre el carácter relativo-básico de las competencias y los aspectos que la estructuran. Entonces se entiende como competencia básica cuando adquiere como propiedad niveles más complejos, haciéndose referencia a habilidades cognitivas, aspectos motivacionales y a valores. Por ello esta razón se divide las competencias básicas en cognitivas, motivaciones y valores.

En otro orden se identifican las competencias de intervención que se definen así porque se destaca como característica de ser aplicadas sobre el medio (físico y social) o sobre el propio pensamiento. Estas competencias de intervención las agrupamos en tres categorías: cognitivas, sociales y culturales. Finalmente, las competencias específicas hacen referencia a la habilidad para realizar una serie de tareas concretas y suelen tener un carácter instrumental. (Véase la siguiente Tabla 2)

Competencias Básicas	
Cognitivas <ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos Básicos y Específicos • Análisis y Síntesis • Organizar y Planificar • Solución de problemas • Toma de decisiones • Aprender 	Motivaciones y valores <ul style="list-style-type: none"> • Motivación de Logro • Iniciativa y Espíritu Emprendedor • Preocupación por la Calidad • Compromiso Ético

Competencias de Intervención		
Cognitivas Capacidad de: <ul style="list-style-type: none"> • Aplicar conocimiento a la práctica 	Sociales Capacidad de: <ul style="list-style-type: none"> • Habilidades Interpersonales 	Culturales Capacidad de: <ul style="list-style-type: none"> • Appreciar la diversidad • Conocimiento de

<ul style="list-style-type: none"> • Adaptarse a nuevas situaciones • Creatividad • Crítica y Autocrítica • Trabajar de forma autónoma • Investigación 	<ul style="list-style-type: none"> • Liderazgo • Trabajo en equipo • Trabajo interdisciplinar 	<p>Culturas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabajo Intercultural
---	--	---

Competencias Específicas
<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación Oral y Escrita • Conocimiento de Segundo Idioma • Habilidades básicas de manejo de Ordenador • Habilidades de Gestión de Información

Tabla 2. Clasificación de competencias básicas, de intervención y específicas.

En el ambiente científico-tecnocultural el concepto de competencias profesionales responde fundamentalmente a aquellas respuestas profesionales que una persona da a los requerimientos de su puesto de trabajo, en correspondencias con las condiciones imperantes y las mismas se asumen desde posiciones adaptativas, para que exista un factible proceso de socialización de actitudes, destrezas, conocimientos y de reproducción sociocultural constante. También expresa el criterio de que las competencias tienen estrecha relación con los modos de actuación que pueden estar definidos de la siguiente forma:

1. Contexto sociocultural, que de forma directa actúa con factores políticos y económicos y ambientales que exige posiciones críticas y de mitigación.
2. Organización, donde se materializa una actividad determinada y que responde a las necesidades de un sector.
3. Intervención sociolaboral de los profesionales en los diferentes ámbitos

La realidad sociolaboral exige que se interprete de forma integral. Desde la concepción que analiza las competencias profesionales a partir de una profunda contextualización, que indique una cierta complejidad dado principalmente por los siguientes planos de análisis que se relacionan Aneas (2003):

1. Elementos relacionados con las características de la tarea.
2. Excelencia profesional como desarrollo.
3. Adaptación al entorno complejo y global en que se desarrolla la actividad profesional.

La gestión de competencia surge con el paradigma positivista y con cierta influencia del pragmatismo, tomando auge en la práctica empresarial avanzadas y de éxito a partir de la década de 1990 (Levi-Leboyer, 1997). Esta posición adopta más importancia en el mundo profesional actual, producto a los cambios que se implementan y de la necesidad que se tiene para establecer correspondencia entre el comportamiento humano y las exigencias del contexto, que determina tres cuestiones como (Cuesta, 2002):

1. La experiencia del autor.
2. Campo de la Consultoría Empresarial desde la formación de directivos.
3. Enseñanza Posgraduada ya sea en Maestría y Cursos de Postgrados.

Cada uno de los principios anteriormente citados implica una ardua labor formativa, que deben ser aplicados desde el enfoque integral, donde el hombre ocupa un espacio social que se relaciona con la práctica profesional desde la calidad de su

desempeño. Entonces el enfoque de competencias profesionales es de gran utilidad porque establece una relación estrecha entre la formación y el desarrollo profesional.

Según Aneas (2003) la evolución del término de competencia profesionales debe estar dada por las diferentes condicionantes del contexto que justifica los desiguales definiciones, que apuntan a las capacidades que tienen las personas para desempeñar actividades o funciones en determinados espacios laborales, de esta forma se hace referencia a *un enfoque de competencias centrado en el trabajo*.

Sin embargo las contradicciones entre el contenido de trabajo y las características del contexto hicieron que se establecieran otros rasgos y características del profesional y los análisis se dirigieron a aquellas capacidades, actitudes que podían constituir una diferencia entre el individuo que cumplía con su tarea y también aquel que era capaz de obtener logros en su desempeño, de esta forma se hace énfasis *en el perfil*. La atención no solo estaba en función de los aspectos profesionales y técnicos de un puesto de trabajo, también el ejercicio profesional y la necesidad de conocer las competencias profesionales claves que les concedían a los individuos actitudes flexibles, capacidad de aprendizaje y superación, eran puntos de referencia, porque facilitaban caracterizar un profesional excelente.

Entre las organizaciones empresariales y las instituciones educativas deben buscarse vías que perfeccionen la relación que debe existir entre los hombres y el medio social. A veces la no existencia de esta correlación provoca falta de comunicación entre los profesionales y su contexto laboral que implica que los resultados productivos y no productivos no sean adecuados, investigar los cambios de los escenarios laborales

ayudaría a perfeccionarse diferentes procesos, siendo uno de ellos la formación profesional.

3.2.2. Las competencias de la acción profesional desde la formación y la práctica profesional.

A partir de la década del 90 las exigencias profesionales en el contexto laboral actual impulsa el enfoque de competencias profesionales principalmente desde la práctica profesional. En consecuencia, se comienzan a redefinir los perfiles profesionales en base a un referente conceptual amplio que incluye conceptos como: capacidad y calificación, y permite que los enfoques desde la acción profesional adquiera más cultura y que resulten interesante, a pesar de que es complejo por las múltiples definiciones que poseen.

Los cambios que ocurren en el mundo laboral, en los modelos y en la organización del trabajo, principalmente en concepto como: contenido, medios, métodos y formas sociales, imponen una nueva profesionalidad, estructurándose y modificándose sustancialmente los requerimientos profesionales (Echevarria; 2005).

Según Le Boterf (1996) la competencia en la acción profesional es difícil de definir y constantemente se encuentra en elaboración ya que existen diferentes enfoques, debido a que es un concepto de mucha diversidad y que se ajusta a cada realidad, además tiene como factor condicionante los cambios que se experimenta dentro de la sociedad.

Sobre las competencias en la acción profesional se han planteado otras concepciones, una de ellas es la que realiza Pérez (2001) que las define desde la

acción profesional fundamentándose la relación con la práctica profesional. La importancia que adopta la competencia social es reveladora y más en aquellas profesiones que se insertan en un ámbito social y cultural donde es necesario colaborar con otras personas y manifestar un comportamiento orientado a un determinado grupo social que tiene necesidad de establecer buenas relaciones interpersonales.

La acción social determina diferentes situaciones laborales donde las competencias profesionales adquieren su verdadera dimensión, y se convierte en *competencia en la acción profesional* y más si existe una unión entre cualidades cuantitativas y cualitativas, que origina dos grandes grupos (González, 2004):

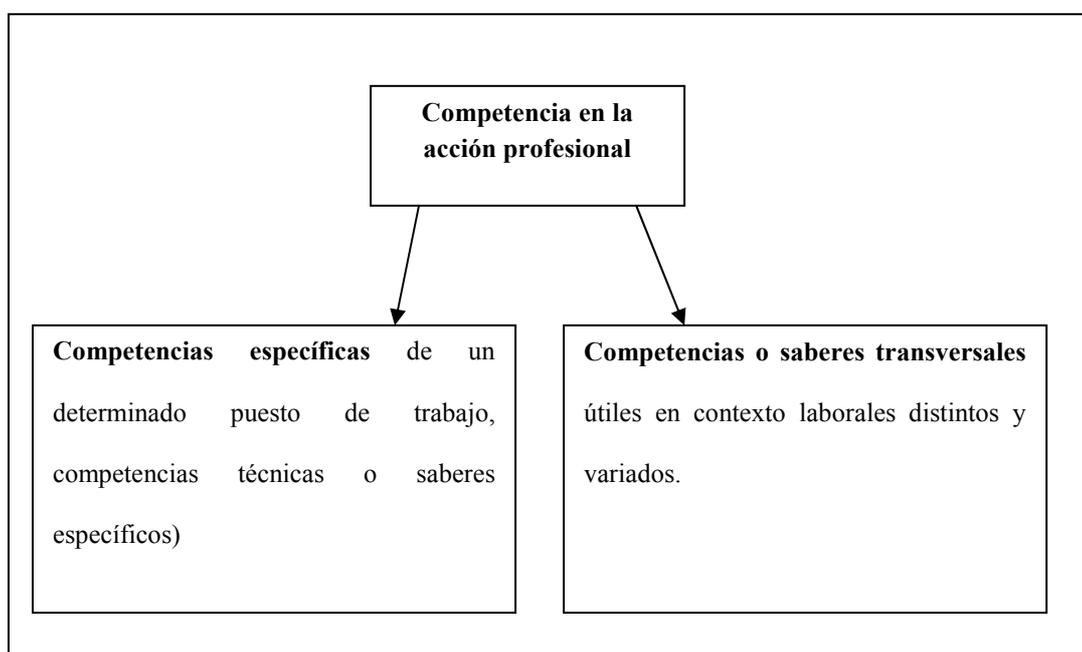


Fig. 12. Clasificación de competencias en la acción profesional.

La importancia que se les atribuye a los individuos en la relación que establecen con el entorno social, genera cambios sociales y laborales. La existencia de un proceso de adaptación entre individuos y trabajo hace que surjan las competencias en la acción

profesional, como un modo de relacionarse y concebir las profesiones en función de un conjunto de habilidades, destrezas y actitudes de nuevo tipo, adquiridas a través de procesos formativos o de la experiencia laboral, que posibilita realizar tareas y funciones propias de una profesión determinada.

Las competencias en la acción profesional adoptan las características del mundo laboral y la cotidianidad de la vida, influyendo en la formación de diferentes profesiones. Específicamente se hace referencia a la formación en Estudios Socioculturales que se realiza en Cuba a pesar de ser una profesión naciente, se experimentan cambios en la institucionalización, gestión y administración de las acciones socioculturales, que de ella se desprenden.

Necesariamente esta profesión implica que los profesionales dominen cuestiones como:

1. Funciones y tareas propias de la acción sociocultural.
2. Los requerimientos profesionales que demanda el entorno de la práctica profesional.
3. Las tendencias de la acción sociocultural dentro de un contexto determinado.

Cambiantes condiciones sociales, económicas y políticas hacen que se desarrolle un concepto de profesionalidad donde se fusionen las capacidades y cualidades de los perfiles en su modo de actuación. Provocando que en la actualidad exista un nuevo referente laboral, que tiene contemplado a ambos puntos de vistas. Esta posición exige que se tome como referencia las Competencias en la Acción Profesional, término que comprende y consolida otra práctica profesional (Pozo, 2002a).

Sucesivamente las transformaciones socioeconómicas, han provocado impactos significativos pero principalmente en las formas sociales del trabajo. Como consecuencia, existen reflexiones y evaluaciones de la formación de las profesiones que indican que todavía hay limitaciones en este aspecto ya sean por cuestiones institucionales o de carencias de metodologías que viabilicen la inserción de términos que faciliten el proceso de cambio en la formación profesional.

En los comienzos del siglo XX, los primeros antecedentes en la identificación de los contenidos del trabajo, derivaron categorías clasificadoras de trabajadores que no pasaban de referirse a clases como trabajador, empleado, capataz, supervisor, gerente; reflejando formas organizativas del trabajo. Posteriormente estas descripciones parecieron muy ligadas a la lógica de los puestos de trabajo y adopta el nombre de perfil.

Los cambios organizacionales ocurridos que originaron los perfiles profesionales ocasionaron la necesidad de renovar los procedimientos organizacionales y educativos porque precisan de profesionales con características distintas, con un alto componente desde la práctica profesional, que tengan alta capacidad para generar criterios, gestionar recursos, facilitar y dinamizar procesos sociales. Todo esto tiene como propósito que se diseñen modelos teóricos y formativos que faciliten la inserción de los profesionales de forma socializadora en el medio sociocultural donde se deben desarrollar.

Estos cambios tienen como consecuencia nuevos requerimientos profesionales, que surgen dentro de un proceso socializador entre los individuos y las condiciones de cada sistema económico y sociolaboral. Las respuestas a estas exigencias generan

algunos cambios en las habilidades y capacidades de los profesionales que se evidencia en la calidad superior del modo de actuación, determinándose que se formen profesionales creativos y flexibles en el desempeño de sus funciones que sean eficientes, efectivos, eficaces y satisfagan las demandas de la sociedad.

Por otro lado es necesario definir el perfil profesional de esta nueva concepción de profesionalidad, cuyos criterios descansan en las competencias de acción profesional, desde un enfoque integral porque de no ser así se pueden tener algunas insuficiencias en su formación que tributan en que no sea efectiva la inserción del egresado en la realidad socio-laboral.

Las competencias en la acción profesional, deben entenderse como un resultado de una combinación entre conocimientos, actitudes, aptitudes, experiencias y recursos que necesita el profesional para intervenir de manera efectiva y eficaz los distintos niveles de actuación social.

El análisis de la literatura especializada en el estudio de Formación en Animación Sociocultural: las competencias de acción y los criterios de calidad profesional realizado por un grupo de investigadores en coordinación con el Instituto Andaluz de la Juventud, ha permitido constatar que las competencias deben convertirse en referentes para la descripción y caracterización de la práctica profesional actual, que facilite el diseño de la formación del profesional, ya sea en el pregrado o en el postgrado, a partir de las exigencias del contexto.

La introducción del término competencia en la acción profesional, genera cambios en el proceso de planificación de la formación profesional y académica.

Además facilita una correcta adquisición de habilidades, capacidades y actitudes del ámbito sociocultural, para que existan canales de comunicación efectivos entre empleadores, trabajadores y entidades educativas.

Percibir las competencias de la acción profesional como una fusión entre principios academicistas y profesionales, es un criterio que se comparte en la investigación que se realiza, porque la mayoría de los estudios realizados parten del análisis de competencias profesionales para perfeccionar un determinado plan de estudio y efectuar análisis macro y micro curricular. Sin embargo tomar de referencia la práctica profesional desde el enfoque de competencia permite que se diseñen planes de mejora; para la formación académica o profesional, que favorezca la socialización entre las Universidades y la realidad sociocultural de las comunidades donde se enmarquen.

Las competencias profesionales se relacionan estrechamente con otros indicadores tales como: conocimientos, aptitudes, destrezas, habilidades, sociales, actitudes, habilidades de comunicación, expectativas. Cada uno de ellos se encuentra ejemplificados en la definición que indica que un individuo es competente cuando demuestra que sabe, sabe hacer, sabe ser y sabe estar, es decir posee competencias técnicas, metodológicas, participativas y sociales Echeverría (2002).

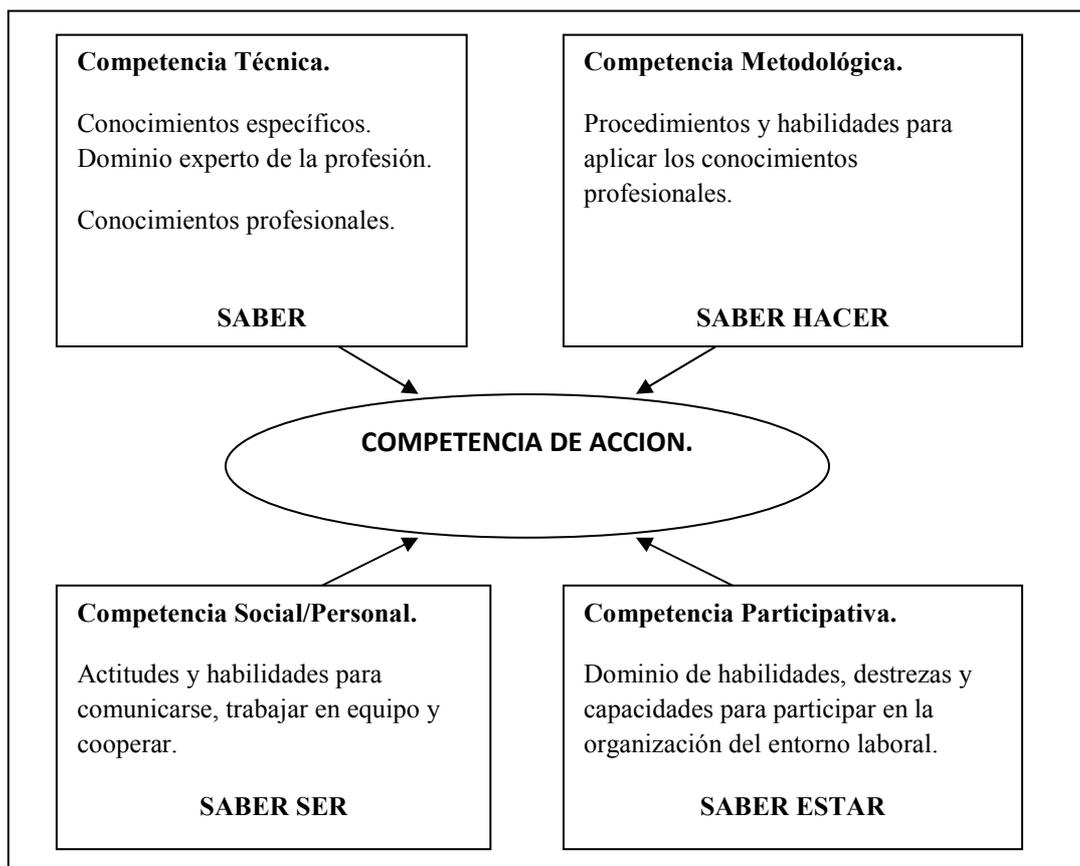


Fig. 13. Definición de Competencia de Echeverría. (2002)

Las concepciones teóricas sobre las competencias en la acción profesional no solo permiten redefinir desde una perspectiva dinámica y actualizada los distintos perfiles profesionales, sino también orienta los programas de formación inicial y permanente de estos profesionales (Pozo, 2003b).

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

La realidad entonces exige una formación que tenga entre sus criterios de calidad, que se contextualice para que satisfaga las demandas socioeconómicas de la realidad y en el caso de las universidades deben adaptarse y socializarse de forma rápida a dos desafíos de gran trascendencia: la innovación y la formación en competencias y a lo largo de la vida.

3.2.3. La Formación de competencias profesionales de la profesión de Estudios Socioculturales.

“El concepto de formación laboral”, como la denominan algunos estudiosos, fue gestándose universalmente en un proceso lento, y su origen data de comienzos de siglo XVIII, en Alemania. De forma paulatina otros países europeos, Francia y Reino Unido, crearon centros para la enseñanza de oficios. Sin embargo, no fue hasta el siglo XIX cuando, en Estados Unidos y Canadá, la formación laboral entró a formar parte del mundo de las empresas,” de manera que “los trabajadores recién incorporados y casi sin conocimientos, pudieran pronto desarrollar su actividad y resultar rentables y productivos” (Cejas, 2004: 9)

En las primeras décadas del pasado siglo, los países industrializados comienzan a crear sistemas para potenciar la formación. Después de la Segunda Guerra Mundial la formación laboral es utilizada como instrumento de adaptación al empleo, desarrollándose la formación profesional como una importante alternativa laboral; y en la década del 80 del propio siglo los países desarrollados lograron que la formación arribará a un estadio

superior y se percibe como un proceso clave para la evolución competitiva estratégica de cualquier organización (Cejas, 2004: 10).

Mertens (2002) citando a Harris (1998) transcribió algunas características propuestas para los programas de formación basados en competencia; entre la que se encuentran:

1. Competencias cuidadosamente identificadas, verificadas y de conocimiento público.
2. Instrucción dirigida al desarrollo de cada competencia y una evaluación individual por cada competencia.
3. La evaluación toma en cuenta el conocimiento, las actitudes y el desempeño como principales fuentes de evidencia.
4. El progreso de los alumnos en el programa es al ritmo de cada uno.
5. La instrucción es individualizada al máximo posible.
6. Énfasis puesto en los resultados
7. Requiere la participación de los trabajadores en la elaboración de la estrategia de aprendizaje.
8. Las experiencias de aprendizaje son guiadas por una permanente retroalimentación.

Cada proceso de formación de competencias debe tener claro conceptos como, conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes y capacidades que una persona posee y son necesarias para hacer frente de forma efectiva -con el nivel y calidad de

desempeño requeridos- a las tareas que demanda una profesión en un determinado puesto de trabajo, resolver los problemas que surjan de forma autónoma y creativa y colaborar en la organización del trabajo y con su entorno sociolaboral.

Una de las preocupaciones de la comunidad científica, encargada de la formación de los profesionales, es lograr que las ofertas formativas respondan a las necesidades de la práctica profesional y para esto es importante conocer las diferentes situaciones profesionales, el ámbito sociocultural y las competencias de acción profesional que tienen relación con las exigencias de la práctica. Esta inquietud ha promovido diferentes acciones dentro del contexto sociolaboral y educativo que estimulan una búsqueda constante de alternativas que permitan formar adecuadamente a un profesional para que sea capaz de intervenir en entornos diversos que se relacionen con:

1. La acción socio-educativa, de acuerdo al impacto de las nuevas transformaciones de la Educación Superior y su influencia en las comunidades.
2. El desarrollo comunitario.
3. La familia.
4. Prevención social.
5. Formación ocupacional.
6. Distribución espacial y la diversidad poblacional.
7. Desarrollo de las instituciones culturales.
8. Modo de vida desde la relación como el nivel de vida, condiciones de vida, recursos que se disponen para el desarrollo progresivo del hombre y la mujer, etc.

Los espacios educativos en Europa y Latinoamérica enfatizan las existencias de características cambiantes de los contextos socioeducativos, a partir de un avance en el discurso conceptual y metodológico acerca de la formación de diversas profesiones que exige la sociedad. Esto se debe a las características transformadoras que adopta la realidad sociocultural, que exige mayor coherencia entre la teoría y la práctica, un mayor reconocimiento social, profesional y académico, y la existencia de un proceso de socialización entre las Universidades y las instituciones laborales.

La formación basada en competencias adopta como característica que ofrece un punto de referencia más práctico y real, además facilita la posibilidad de asumir los retos que actualmente la sociedad exige. Lo que se pretende es de entender, e incorporar a la formación profesional y académica los elementos esenciales de la práctica profesional.

Diseñar los programas de dichas modalidades formativas en función de las competencias profesionales demandadas desde la realidad profesional, es una práctica cada vez más extendida en los espacios de la Educación Superior en Europa; muestra de ello son los estudios, que sobre este tema se están desarrollando (Álvarez, 2003; Valcarce, 2003; Repetto 2003 y García, E 2003).

Otros investigadores, principalmente de la Universidad de Sevilla guiados por Álvarez, V y García (2003), introducen el término de competencia desde la concepción de la planificación del proceso docente que origina cambios. Estos estudios también tienen implicación en la transformación del profesor desde la perspectiva de asumir otra modalidad de la docencia y del nuevo papel que adopta. Estas concepciones son importantes y renovadoras y deben ser introducidas si a lo que se aspira es a la

excelencia de la formación. Entre las diferentes variantes que pueden ser utilizadas para elevar la calidad de la formación profesional se encuentran según este autor:

1. La planificación de la docencia debe estar establecida sobre la base del uso de metodologías docentes que garanticen en el estudiantado la adquisición de determinadas competencias profesionales.
2. Los contenidos que se imparten tienen relación con las competencias que se deben adquirir y que son exigencias de la realidad sociolaboral donde se insertan.
3. La renovación –innovación de las metodologías docente facilita la adquisición de competencias profesionales en el estudiantado y profesorado.
4. La presencia de los estudiantes en escenarios laborales y la utilización por el profesor de metodología de enseñanza tutelada garantiza una inserción laboral satisfactoria y autonomía de futuro egresado.

La concepción de una formación posgraduada es una acción compleja porque el contexto actual se caracteriza por ser diverso y multicultural. Entonces el interés de identificar estas competencias es doble, por un lado clarifica y avanza el reconocimiento de la práctica profesional de dicha profesión y por otro lado aporta sugerencias (como criterios de calidad) cara a la mejora de la formación. (Pozo, 2002a)

El diseño de programa de formativo en ESC, dentro de la realidad cubana desde la práctica profesional no es tarea fácil, pero si es necesario debido a que se hace referencia a una profesión que surge para darle respuesta a la formación de otros sectores, dentro del proceso de masificación de la cultura, que no necesariamente debe

responder a instituciones culturales, también a instituciones educativas y sociales. Estas condicionantes implican que los perfiles profesionales deben redefinirse, porque la realidad indica que surgen nuevas funciones y tareas que deben desarrollarse, y esta acción puede ser materializada a partir de que se conozcan las competencias en la acción profesional, que facilitan diseñar dicha formación desde la calidad de la actuación en las diferentes comunidades donde se desarrollan.

La práctica profesional en ESC cumple con diferentes funciones y tareas entre las que se encuentran: dirección, administración, coordinación, intervención social, gestión, promoción cultural, formación, etc. Se caracteriza por multifacéticas labores, actuaciones y responsabilidades que son condicionadas por el ámbito comunitario donde se insertan. No obstante este planteamiento no puede ser absoluto porque esta profesión necesita que todas sus funciones se materialicen y esto no sucede así. Algunas de las causas que condicionan esta situación son:

1. Poca contextualización de la formación profesional.
2. Escasos procedimientos metodológicos que faciliten determinar los criterios de calidad de dicha formación.
3. Poca utilización del enfoque de competencias en la acción profesional para perfeccionar la formación que tribute a coherentes modos de actuación con la realidad.

Cada elemento mencionado debe ser utilizado como referente en el diseño de programas de formación que tengan como referencia la calidad de la práctica

profesional. La objetividad de este planteamiento debe basarse en que exista un enfoque integral del aprendizaje, la práctica profesional y de la implicación en la sociedad.

Además el ejercicio de la práctica de una profesión debe definirse a partir de la conceptualización y contextualización del perfil profesional, en correspondencia con las exigencias de la realidad actual. Este análisis surge principalmente de los requerimientos de la práctica profesional, que a continuación se mencionan (Pozo, 2003b):

1. Flexibilidad,
2. Polivalencia,
3. Creatividad,
4. Inspiración,
5. Rapidez de Adaptación,
6. Innovación,
7. Iniciativa individual
8. Formación
9. Trabajo en Equipo.

Las características de la práctica profesional y las diferentes situaciones competitivas son factores que están directamente vinculados con la formación, y no reaparecen como una suma de iniciativas aisladas, sino como un proceso global, gradual, continuado en el tiempo, que se desarrolla de forma sistemática y acompañando en todo momento al propio proceso de intervención sociocultural (De la Riva, 1998). Se trata de una metodología docentes que se caracteriza de esta forma:

1. Relacionada directamente con la realidad concreta y con las necesidades e intereses de quienes participan en el proceso de formación.
2. Diseñada desde la exigencia de la práctica profesional
3. Coherencia con las características de la metodología de la intervención y la dinamización social.
4. Aplicada desde el principio De La Rivas (1998) cuando se refiere que la formación debe permitir a los grupos-sujetos, sectores o colectivos a que aprendan a pensar por si mismo, a desarrollar su capacidad de análisis e interpretación.
5. Enfocada hacia el desarrollo de la experiencia, la capacidad de participación, de generar iniciativa, de adoptar una actitud activa ante los problemas, elaborar criterios propios y tomar decisiones de manera autónoma
6. Preocupada por facilitar el conocimiento de la práctica por dotar al profesional de recursos básicos para el análisis, planificación, intervención, evaluación, investigación, autoformación.

La relación entre la formación posgraduada y las competencias profesionales tiene una estrecha relación porque las primeras intenciones de la instrucción y educación de los requerimientos de una profesión determinada, son a partir de formaciones que se realizan dentro del ámbito sociolaboral. El enfoque competencias profesionales, dentro de un contexto cambiante y complejo, permite educar profesionales que sean capaces de interpretar los problemas y brindar soluciones viables y sostenibles, respondiendo de

forma óptima a las exigencias del entorno y actuando en correspondencia con el desarrollo científico-técnico contemporáneo.

La necesidad de concebir los programas formativos con cambios en sus estrategias pedagógicas, enfoques curriculares y en el papel tradicional asignado al estudiantado y profesorado, fortalece la orientación del aprendizaje hacia la solución de problemas, lográndose egresados competentes. Enseñar a aprender a aprender, enseñar a pensar y a potenciar el aprendizaje autorregulado en los futuros egresados de este nivel de enseñanza o profesionales de una organización determinada, es una exigencia de mucha importancia en los contextos educativos y sociolaborales.

Cuando los conceptos relacionados con las competencias profesionales, interactúan con la formación de un profesional, que tenga como característica un perfil amplio, se sugiere que los programas formativos tengan los siguientes objetivos:

1. Intervenir en las situaciones (problemas) sociales (de malestar) que viven individuos, familias, grupos, organizaciones y comunidades, asistiendo, manejando conflictos y ejerciendo mediación.
2. Participar en las formulaciones de las políticas sociales.
3. Contribuir a la ciudadanía activa mediante el empoderamiento y la garantía de los derechos sociales.

La formación de profesionales en ESC es un tema tan importante como polémico desde su origen. Las distintas realidades profesionales y sus diversas opciones de intervención sociocultural dificultan esta formación. Definirla desde un perfil amplio

crea la conciencia de que se busquen alternativas formativas cualitativamente superiores.

La aceptación de las competencias de la acción profesional, como referentes laborales, promueve un perfeccionamiento de los análisis de este enfoque dentro de la formación profesional y estimula el diseño de programas que refuerza la formación profesional en ESC. Además esta posición se le relaciona la gestión del conocimiento porque plantea las bases donde los profesionales de una organización o de una comunidad comparten sus experiencia y de esta forma comunican las alternativas que deben utilizarse para resolverse las problemáticas que existen en una determinada realidad social.

3.3. ENFOQUES Y MODELOS PARA LA DEFINICIÓN DE PERFILES, CARACTERIZACIÓN DE SITUACIONES PROFESIONALES Y DIAGNÓSTICO DE COMPETENCIA.

Los análisis sobre el concepto de competencias profesionales y su diversidad en la actuación dentro del ámbito sociocultural, se condicionan a partir los enfoques que se utilizan para definir los perfiles, descripción de las situaciones profesionales y el diagnóstico de competencias profesionales, que aportan un sistema de conocimientos que puede ser aplicados a los procesos formativos y en la implementación de programas de formación continua, así como el establecimiento de enclaves profesionales flexibles y holísticos destinados a la gestión de un conocimiento que sea capaz de plasmar la

transferibilidad de las competencias adquiridas a nuevos planteamientos profesionales (Castilla, 2001).

La importancia de los enfoques que se utilizan en el análisis de competencia profesional radica en que permiten interpretar dentro del ámbito sociolaboral actual, los procesos que se revolucionan y se reordenan, que suceden dentro de los sistemas políticos, económicos, educativos, formativos y sociolaborales que se encuentran en correspondencia con las exigencias de la realidad sociocultural.

El impacto de los cambios producidos en el orden económico, tecnológico o social ha dado origen a una revolución o a una etapa de movimientos que originan clasificaciones o criterios de diferentes expertos en estas temáticas, relacionadas con las competencias profesionales. Determinan una definición del momento desde una exaltación a que es un proceso de evolución rápida y continua que indica que se transita a una sociedad pos industrial y en el presente se enfatiza el sentido global y planetario de esta revolución, cuando determinan la era de la mundialización, concepto que se refiere (López-Feal, 1998) al “proceso de apertura de las fronteras nacionales y locales a una economía global, a un comercio global, a unas redes de comunicación y de información globales y a una variedad de problemas globales”.

Estos profundos cambios han generado que algunos autores denominen este proceso como una “Revolución” y expresen las siguientes definiciones que cambian en las distintas épocas (Pozo, 2003a):

1. Toffler denominó en 1980 la tercera ola.
2. Shaff en 1985 la segunda revolución industrial.
3. Kravetz se refiere a la revolución de los recursos humanos.
4. Drucker la denomina en 1995 la sociedad poscapitalista.
5. Barnet y Cabanagh la era de la mundialización.
6. Gates en 1997 la edad de la información.
7. Castells en 1997 se refiere a la era de la información.
8. Ritfkin la denomina era el acceso.

Estas grandes transformaciones económicas, políticas, culturales, sociales, educativas, medioambientales y tecnológicas originan como consecuencias modificaciones importantes en el mundo laboral, es decir, en los sistemas organizativos del trabajo desde los modelos, conceptos, contenidos, medios, métodos y formas sociales del mismo. Entonces surge un nuevo concepto de profesionalidad que se impone, se reestructuran y modifican sustancialmente los requerimientos profesionales (Echeverría, 1992).

Como consecuencia de este proceso transformador surge en la práctica profesional nuevas exigencias, por lo tanto se deben definir los perfiles profesionales, entendidos como el conjunto de competencias que una persona debe dominar para el desempeño de una actividad laboral.

En el mundo laboral se insertan nuevas perspectivas del profesional que se adecuan a las características que adoptan el sistema económico y laboral que distingue al trabajador sociocultural actual, como un ser integrador y no como un individuo que

percibe solamente eficacia. Todo esto implica que el entorno laboral ya no exige un personal que cumple pensamientos rutinarios o elementales sino que tenga nuevas habilidades, nuevas capacidades y que de una forma clara se establezcan nuevos perfiles profesionales.

Todas estas transformaciones requieren que se entienda por profesión: una actividad humana que exige un conjunto de conocimientos especializados, que cuenta con principios básicos y con técnicas comunes, que tiene unas competencias en su ejercicio y que ofrece un servicio a la colectividad. (López-Feal, 1998).

El surgimiento de un nuevo concepto de profesionalidad origina exigencias que estuvieron basadas en capacidades, luego en calificaciones y en la actualidad se unifican ambos criterios. Entonces los requerimientos profesionales se adaptan en el contexto actual, para que el individuo sea capaz de socializar los nuevos contenidos de cualquier práctica profesional actualizada para que responda a las necesidades que demanda la realidad socio-cultural y demanda que se asuma el contexto de forma creativa y novedosa y que se labore en función de los requisitos que se mencionan (Pozo, 2003b):

1. Ser capaces de tomar decisiones de forma autónoma.
2. Trabajar en equipos dinámicos y móviles.
3. Comprender la actividad productiva en su conjunto.
4. Asumir responsabilidades.
5. Lograr una mayor organización.
6. Responder a las contingencias que se produzcan.
7. Estrechar las relaciones con el entorno.
8. Planificar.
9. Ejecutar proyectos complejos.
10. Adquirir nuevos conocimientos.

11. Adoptar actitudes de forma rápida y efectiva.
12. Identificar problemas.
13. Proponer soluciones a los mismos.
14. Asumir posiciones abiertas a las continuas transformaciones.
15. Poseer una actitud adaptativa ante los cambios de la organización del trabajo.
16. Ser creativos y flexibles en el desempeño de sus actividades y funciones.

Cada uno de estos requisitos demuestran que existe una identidad de polivalencia y multivalencia del nuevo profesional, debido al gran número de responsabilidades que asume e implica un incremento del conocimiento y de las destrezas dentro del trabajo en equipo, teniéndose diferentes funciones y niveles de actuación.

Cuando se forman parte de un equipo donde las diferentes funciones no se encuentran claramente delimitadas y no responden a las exigencias del entorno, se hace necesario la búsqueda de procedimientos o alternativas que permitan al profesional adaptarse e integrarse con rapidez a las nuevas y diferentes situaciones, contribuyendo a que sea capaz de actuar en varias tareas y de esta forma se exige el aprendizaje rápido y permanente según D' Iribarne (1989) y Echeverría, (1992) citado por Pozo (2003a).

Los cambios en el contexto laboral actúan de manera directa en las profesiones; por ejemplo en España la Animación Sociocultural se amplia progresivamente su campo de actuación, desde el dinamismo que le impone el nuevo modelo de profesionalidad hasta los requerimientos profesionales de los agentes socioculturales (Monitores de Tiempo Libre, Directores de Actividades de Tiempo Libre y Animadores Socioculturales) que han cambiado cuantitativa y cualitativamente.

El proceso de caracterización de la práctica profesional necesita de una conceptualización con un tratamiento dinámico y profundo. Además debe asumir el discurso que enfatiza que el perfil de cualquier profesión que se ejecuta en este contexto laboral cambiante, demande conocimientos, habilidades, técnicas, actitudes especialmente útiles en la acción profesional.

A pesar de que las competencias de acción profesional constituyen un referente profesional por excelencia para intervenir muchos espacios socioculturales, todavía se sigue hablando de una práctica de un profesional ideal. El desarrollo tecno-científico indica que estas posiciones son conformistas y que es necesario que se tenga un tratamiento socio-crítico, para que se ejecuten soluciones transformadoras en correspondencia con las exigencias actuales del entorno laboral y sociocultural donde se insertan estos profesionales.

Las reclamaciones del profesional actual, formado en un contexto laboral que ha cambiado cuantitativa y cualitativamente para acomodarse a las particulares del sistema económico y sociolaboral, influyen de manera significativa en todas las prácticas profesionales, en concreto en su institucionalización profesional (López Feal, 1998; Repetto, 1998; Echeverría, 2001)

El espacio laboral actual ha cambiado aplicándose una nueva concepción de trabajo que origina otras formas de organización y debe ser extendido a otros niveles de dirección, a los status ocupacionales y al contenido de cada puesto de trabajo. Esto enfatiza que la nueva idea de profesionalidad o de modificar los perfiles profesionales

condiciona el surgimiento de la necesidad de diseñar alternativas que faciliten un proceso de socialización entre la formación profesional y la acción social, factor esencial para que entre la institución educativa y la organizativa exista un equilibrio, permitiéndose una adaptación positiva del profesional dentro de la realidad que se desempeña.

Señala González (2004) las competencias profesionales provienen de la aplicación de conocimientos en circunstancias críticas, por esta razón, más que especialistas experimentados del mundo laboral, se requieren profesionales competentes pero deben de tener perfiles, situaciones y competencias profesionales condicionadas por las características del contexto donde se insertan.

La sociedad determina que existan metodologías para la descripción y valoración de los puestos de trabajo, que facilita la conformación de los perfiles y competencias profesionales. Esta descripción se basaba en la adaptación de la persona a la función asignada y su finalidad disponer de criterios para las políticas salariales y de promoción en las empresas.

Los modelos actuales deben ser muestras de propiedades adaptativas que permitan identificar las competencias de la realidad sociolaboral. Esta descripción e identificación de los perfiles profesionales permite que se perciban de forma más claras las relaciones laborales y los planes de superación académica y profesional entre las organizaciones, los trabajadores y las entidades educativas.

Históricamente han existido tres enfoques metodológicos que se utilizan para el diagnóstico y caracterización de las competencias profesionales (Mertens, 1998); tales como:

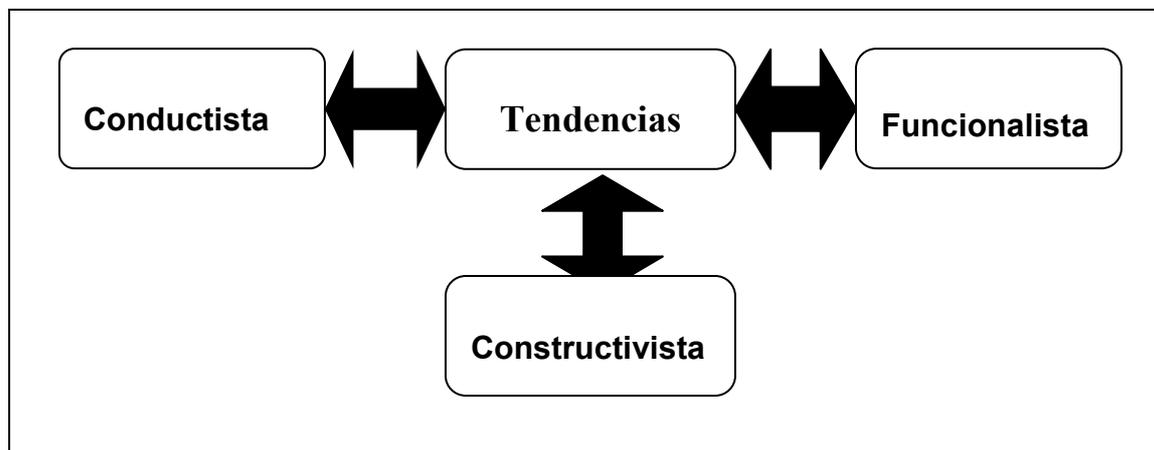


Fig.14. Enfoques Teóricos sobre el término de competencias profesionales.

El enfoque *conductista*, parte de la persona que hace bien su trabajo de acuerdo a los resultados esperados y define el puesto de trabajo en base a las características de las personas. El énfasis está en el desempeño superior, toma como referente a los trabajadores más aptos y las competencias son las características que diferencian un desempeño superior de un desempeño inferior. Éste es un enfoque basado en el éxito pasado, por lo tanto no es muy operativo para un contexto laboral tan cambiante como el actual. Se conforma entre los años sesenta y setenta en los Estados Unidos de Norteamérica y con fuerte influencia en México y Canadá. Tiene como característica esencial que se centra la atención en las personas, identificando los de mejores resultados óptimos. Parte de la determinación de competencias críticas o claves, relacionadas con el contexto de la organización que se trate.

Otra posición es el enfoque *constructivista* que percibe las competencias a partir de la función que nace del mercado, concediéndoles importancia a las personas desde sus objetivos y posibilidades. Incluye en el análisis que realiza aquellas personas que tengan menor y alto nivel educativo. Es conformada en Francia y con una amplia difusión en Australia a partir de los años noventa del pasado siglo. Este enfoque está basado en la preocupación de asociar a las personas con la existencia de condiciones propicias.

El análisis *funcional* tiene su base en la escuela de pensamiento funcionalista de la sociología y es aplicada como filosofía básica del sistema de competencia profesional en Gran Bretaña. Desde esta perspectiva los objetivos y funciones de la organización o entidad empresarial se deben formular teniendo en cuenta su relación con el entorno, es decir, con el mercado, la tecnología, las relaciones sociales e institucionales, que se establecen entre las funciones de cada trabajador dentro de la organización y debe entenderse no sólo en su relación entorno de la empresa sino que él también forma parte de los subsistemas dentro de la misma empresa, donde cada función es el entorno de otra. Esta posición facilita que se analice cada perfil y las competencias profesionales comparándose entre sí y, cuanto más diversas sean las estrategias que puedan confirmar las habilidades y conocimientos, más conocimientos se obtendrán en el análisis sobre la función.

Las corrientes conductistas y funcionalistas, han logrado un amplio desarrollo conceptual y metodológico que abarcan diferentes facetas en la gestión de los recursos humanos. La corriente constructivista se encuentra en desarrollo que todavía se centra en la atención del diseño curricular de los programas de formación profesional. Cada una de

estas corrientes posee bases conceptuales y características propias, partiendo de las condiciones históricas concretas de los países donde se originan y de los paradigmas en que se sustentan.

Otros enfoques que son útiles para describir puestos de trabajo, caracterizar situaciones profesionales, configurar perfiles y además determinar competencias profesionales son los utilizados por Le Boterf (1991), López-Feal (1998) y Repetto (1998) desde concepciones muy interesantes y adaptadas al contexto sociolaboral actual.

Representante	Punto de análisis	Contenido.
Le Boterf (1991)	Ingeniería de la formación.	Propone un modelo que permite describir <i>situaciones profesionales</i> específicas a través de la <i>identificación de la misión</i> (entendida como responsabilidad en el puesto de trabajo), actividades, <i>tareas</i> asignadas y desarrolladas, contenidos del puesto de trabajo (dominio específico, relación con los demás, riesgos y dificultades, autonomía e implicación en la organización, complejidad, dificultad, condiciones de acceso al puesto y posibilidades de accesibilidad a otras ocupaciones), puesto de trabajo (entendido como el conjunto de tareas realizadas por una persona en su puesto de trabajo), puesto de trabajo tipo o real (definido como el trabajo tal como se ejerce realmente) y el puesto de trabajo objetivo (la previsión de un puesto de trabajo tal como se debería ejercer en un tiempo previsible)
Repetto (1998)	La formación de orientadores.	Se propone una guía en la que se contemplan los principales aspectos que deben ser considerados en la descripción de un puesto de trabajo con el propósito de identificar <i>las competencias de acción profesional que guíen los programas de formación.</i>

Representante	Punto de análisis	Contenido.
		<p>La identificación del puesto de trabajo (<i>denominación del puesto de trabajo</i>, posición en el organigrama, de quién depende, con quién coopera,...) y la determinación de las <i>funciones</i> desarrolladas tanto las básicas (misión, razón de ser,...) como las específicas (<i>tareas</i> que realiza, tiempo dedicado, formas, métodos, equipos,...) son las dimensiones básicas de esta propuesta que nos permite desglosar las <i>competencias</i> entendidas como <i>conocimientos, destrezas</i> ya actitudes que hay que dominar para desarrollar un determinado puesto de trabajo.</p>
López Feal (1998)	<p>Modelo para la caracterización de un puesto de trabajo y la identificación de competencias, que en su opinión integran un puesto de trabajo.</p>	<p>Faceta de contenido actuales y previsibles (interesa conocer tanto qué se hace, cómo se hace y para qué se hace como el qué se hará, para que se hará y como se hará)</p> <p>Faceta de exigencias actuales y previsibles (exigencias formativo-ocupacionales, exigencias humanas y las exigencias específicas del puesto de trabajo)</p> <p>Faceta de condiciones de trabajo actuales y previsibles (ambiente de trabajo, tipo de relaciones laborales y riesgos)</p> <p>El gran significado de esta propuesta es que es más compleja porque no se limita a la identificación de competencias y caracterización de un puesto de trabajo sino que va más allá y con un carácter futurista se compromete con la búsqueda de escenarios de cambios y posibilidades de mejora.</p>

Tabla 3. Enfoque sobre la descripción de los perfiles profesionales. (Pozo, 2003a)

En la actualidad existe una tendencia a los enfoques socioculturales cuando se analiza las situaciones profesionales, los perfiles y las competencias profesionales. La sociedad necesita de los análisis integrales y este planteamiento puede ser demostrado a partir de la explicación de la evolución de las concepciones sobre los modelos que se utilizan para determinar competencias profesionales. Lo más significativo es la evolución del pensamiento de estos modelos hacia una mayor complejidad, integralidad de los procesos que se originan dentro de la sociedad y las posiciones de los individuos ante los cambios. Transformaciones conceptuales que ocurren en un intervalo corto de tiempo y se evidencia a continuación:

1. **Le Boterf, 1991:** Las características fundamentales de este modelo es que se subdivide en dos **niveles de competencias: las técnicas** que incluye el conjunto de conocimientos generales y específicos (saber) y el dominio de métodos y técnicas en los contenidos específicos. Además de las competencias **sociales** que se relacionan con las motivaciones, los valores, la capacidad de relación en un contexto social y organizativo.
2. **Bunk, 1994:** Este modelo establece niveles de relación entre las **competencias técnicas** refiriéndose a expertos en tareas, contenido, conocimiento y destreza. Adiciona a las que denomina **metodológica** que indican el procedimiento o vía de solución de las irregularidades que puedan presentarse y tiene como propiedad la transferencias a otras experiencias. En otro orden se refiere a las de carácter **social** se manifiesta una orientación a trabajar en grupo, destacándose positivas relaciones interpersonales. Por último las **competencias**

participativas, ellas tiene la particularidad que identifican a una persona participativa, responsable y de tomar decisiones.

- 3. Echevarria, 2002:** Abarca cuatro niveles que tiene algunos puntos comunes con los que hemos mencionados, por ejemplo **las competencias técnicas** se relacionan con conocimientos especializados de los ámbitos profesionales y enfatizan en la categoría de contenido y tareas de una actividad laboral. Las **metodológicas** implican procedimientos adecuados, solucionar problemas de forma autónoma y transferir las experiencias adquiridas a situaciones novedosas. También se relacionan la actitud ante la evolución del contexto laboral, aplicándose la comunicación, las relaciones interpersonales y la cooperación a partir de la definición de grupo, estos se relaciona con las **competencias participativas**. La actuación que refleje una imagen de sí mismo, asumir responsabilidad, tomar decisiones adecuadas y capaces de enfrentar las frotaciones es tener autoestima y en este parámetro que se refiere a **las competencias personales**.

Las competencias profesionales se utilizan con diferentes sentidos, uno de ellos es la necesidad de abordar la diversidad de actividades relativas a los Recursos Humanos y la Formación. El comprender el significado e implicación del concepto de competencia profesional y el conocer los diversos enfoques y modelos teóricos es de gran importancia para cualificar los profesionales, principalmente aquellas que se relacionan con el contexto educativo, social y cultural, por lo tanto exige que sean analizadas desde un enfoque integral, donde este implícito la relación hombre y entorno social o viceversa.

3.4. PRECISIONES DEL ENFOQUE DE COMPETENCIA EN CUBA.

Los imperativos actuales del desarrollo económico y técnico tienen tanta importancia como las modificaciones de las estrategias de desarrollo que deben estar destinadas a lograr un desarrollo humano sostenible, donde el crecimiento económico esté al servicio de lo social y garantice un perfeccionamiento de la sociedad enfatizándose el progreso sostenible de los elementos que la componen.

Ante ellos la Educación Superior juega un importante de papel al establecer, a través de la formación, procesos socializadores entre el contexto y las personas que conviven dentro de ellos. El proyecto Tuning para América Latina ejerce influencias sobre la Educación Superior en Cuba una de ellas es el surgimiento de la UES, por la necesidad de universalizar el conocimiento y de lograr una universidad que se caracterice por la equidad. Como consecuencia, la universidad cubana ejecuta nuevas líneas de trabajo enfocadas desde la estimulación de controlar la calidad de los procesos formativos, lograr una mayor compatibilidad entre los programas, establecer mecanismo que garanticen una formación continua y tener un mayor acceso por parte de la población a la formación.

El contexto actual en Cuba exige cambios en las metodologías docentes basadas en competencias profesionales, que son definidas de las siguientes formas, según las características del Tuning en América Latina (Cruz, 2006):

1. Combinación dinámica de atributos que permiten un desempeño como parte del producto final de un proceso educativo.

2. Conocer y comprender (conocimiento teórico de un campo académico, la capacidad de conocer y comprender)
3. Saber cómo actuar (la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones)
4. Saber cómo ser (los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social)

Todas estas particularidades de la Educación Superior en Cuba hace que los enfoques integrales sobre competencias profesionales estimulen una formación que desarrolle ciertos atributos, tales como: habilidades, capacidades, actitudes. La Universidad debe actuar de forma inmediata para materializar dicha idea a partir de la creación de espacios socioeducativos que promuevan planes de mejora y facilite una satisfactoria inserción del egresado en la realidad sociolaboral

En el contexto cubano se asume como modelo de profesional competente, (Jiménez, 2003) aquel que reúna los siguientes indicadores:

1. Poseer cultura para analizar el contexto donde se desarrollan las relaciones interpersonales.
2. Tener cultura económica.
3. Dominar las ciencias básicas y la lengua materna.
4. Poseer dominio de las habilidades y capacidades rectoras.
5. Solucionar los problemas profesionales y de la vida que enfrente.
6. Poseer una ética ambiental y humana en su comportamiento.

La educación cubana representada por personalidades tan importantes como: Félix Varela y Morales (1787-1853), José de la Luz y Caballero (1800-1862); José Martí y Pérez (1853-1895), Enrique José Varona (1849-1933), etc. y por hechos tan significativos como la creación de la Universidad Popular José Martí (1923), la Nacionalización de la Enseñanza (1961), la Campaña de Alfabetización (1961) y otros que han enriquecido la pedagogía cubana actual, han aportado experiencias muy valiosas en la formación de las nuevas generaciones, lo que permite también asimilar experiencias de otros países, ajustándolos al contexto cubano.

Principios como profesionalización y fundamentalización de los contenidos, papel activo del alumno ante el aprendizaje, interdisciplinariedad, el profesor como facilitador del proceso, integración escuela-empresa y la vinculación estudio-trabajo son pilares fundamentales de la universidad cubana actual. La formación por competencias es la materialización de estos principios ante la revolución científico-técnica y la informatización de la sociedad, que hacen necesario este tipo de formación que tenga como finalidad un salto progresivo del modo de actuación de los profesionales en Cuba.

El movimiento hacia la adopción del enfoque de competencia se ha relacionado con los cambios que se registran a escala global y Cuba no se queda fuera porque en particular, se asocia la generalización del enfoque de competencias a la formulación de estrategia corporativa y organizativa, para mejorar ventajas competitivas, productividad y la gestión de recursos humanos.

En la actualidad se promueve un proceso de cambio que se experimenta a partir de la universalización del conocimiento. Entonces el MES a través de la Resolución

21/99 (marzo, 1999) regula y norma los procesos de capacitación profesional de los trabajadores en las empresas en vía de Perfeccionamiento Empresarial. En el caso de las competencias docentes profesionales se están haciendo esfuerzos en que contribuyan al logro de la integralidad que se necesita entre el docente y el nuevo contexto, obteniendo resultados satisfactorios en sus concepciones, atendiendo a las condiciones concretas de Cuba en cuanto a las exigencias y garantía de la superación continua que se requiere para elevar la enseñanza a planos superiores.

Destacados investigadores y pedagogos cubanos (Forgas y Fuentes, Homero; 2001) abordan y definen el término de competencias profesionales dentro del espacio educativo que es la capacidad de acción sobre el medio natural físico y social. Una capacidad de acción e interacción, efectiva, eficaz y eficiente, destaca que este término se relaciona con aspecto de la vida social y natural, a partir de establecer capacidades que le facilite estratégicamente una comunicación con el contexto donde se desarrolla. Sin embargo se debería hacer un mayor énfasis en las habilidades, actitudes y destrezas que se necesita para intervenir la sociedad de forma positiva, garantizándose una correspondencia con la determinación de competencias profesionales que exige los enfoques integrales.

Otra perspectiva de este mismo investigador es utilizar el enfoque de las competencias profesionales desde el perfeccionamiento o rediseño de los planes de estudios. Con la finalidad de perfeccionar el sistema educativo para que no existan insuficiencias en el desempeño de las profesiones y promoviendo como resultados la existencia de planes de estudios diseñados sobre la base de competencias profesionales

para eliminar dicha problemática y de esta forma insertar estrategias que agilicen la dinámica de la formación de las diferentes especialidades.

La posición de la introducción del análisis de competencias profesionales en el diseño de los planes de estudios impulsa la formación contextualizada. Según Homero (2000) un Modelo Holístico Configuracional de la Didáctica permite el análisis desde los niveles macro y micro diseño curricular, entonces los resultados se focalizan en función de que se aplique un nuevo plan de estudio, sobre la base de competencias profesionales: competencias, competencias profesionales, competencias básicas y competencias para relacionarse en la sociedad.

La sociedad necesita que la formación profesional sea aquella que contemple todas las partes de la realidad social que actúan entre sí, y los principios que indica el enfoque de las competencias profesionales son favorables para que la sociedad se perciba como un todo desde diferentes posiciones.

Las competencias se comportan como un conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes y capacidades que se complementan entre sí y se adquieren dentro de un proceso formativo, para que el individuo pueda actuar con eficacia frente a las situaciones profesionales. Por otra parte las competencias profesionales siempre están unidas a la experiencia profesional de la realidad de cada puesto laboral.

El Ministerio de Trabajo y Seguridad Social de Cuba, considera la competencia laboral como *el conjunto de conocimientos teóricos, habilidades, destrezas y aptitudes*

aplicados por el trabajador en el desempeño de su ocupación o cargo en correspondencia con el principio de idoneidad demostrada y los requerimientos técnicos, productivos, de servicios y de calidad, que se le exigen para el adecuado desenvolvimiento de sus funciones (MTSS, 1999). La evaluación sistemática de esta definición es importante y siempre debe estar relacionada con los procesos de formación de los recursos humanos, desde la posición de que es una inversión y que constantemente debe ser perfeccionado para que las necesidades de aprendizajes de la sociedad se satisfagan.

El conjunto de actitudes, destrezas, habilidades y conocimientos requeridos para ejecutar con calidad determinadas funciones productivas en un contexto laboral. Las capacidades y funciones son definidas por el sector productivo y deben ser medidas por el desempeño laboral del trabajador (Barrios, 2000). El término de competencia desde las concepciones que se analizan se enfoca de manera integral, sin embargo se debe establecer una estrecha relación entre el contexto y la formación porque principios como destreza, valores, capacidades, habilidades deben ser tratados como los conocimientos, las relaciones interpersonales y la resolución de problemas que sean objetivos y que tenga como finalidad, la búsqueda de planes de mejora en la formación de una determinada profesión.

En Cuba se vincula la profesionalidad con los enfoques de competencias profesionales sobre la base de un enfoque integral. El conjunto de requerimientos que actúan en una organización que permite un funcionamiento sistémico, hace posible la relación entre el "saber", "saber hacer" y "saber ser", manifestado en la ejecución de sus tareas con gran atención, cuidado, exactitud, rapidez y un alto grado de motivación. Su

fundamentación indica que el empleo de los principios, métodos, formas, tecnologías y medios que corresponden en cada caso, sobre la base de una elevada preparación (incluyendo la experiencia) puede ser evaluada a través del desempeño profesional y sus resultados (Valiente, 1997).

La diversidad del enfoque de competencias profesionales en los procesos formativos posibilita que sea introducido en diferentes ámbitos, ya sean pedagógicos, ambientales, tecnológicos y sociales. Según Cong (2004), *las competencias pedagógicas son facilitadoras del proceso de aprendizaje cada vez más autónomos; los profesores deben saber, conocer, seleccionar, utilizar, evaluar, perfeccionar y recrear o crear estrategias de intervención didáctica, y además que “la competencia especificadora se refiere a la capacidad de aplicar un conjunto de conocimientos fundamentales a la comprensión de un tipo de sujetos, de instituciones o de un conjunto de fenómenos y procesos, con un mayor dominio de contenidos de las disciplinas y de sus metodologías”*(pp. 59).

Para el logro de los mismos es necesario establecer criterios claves de una estrategia de superación que en dicho proceso de implementación de la gestión de competencias profesionales se involucran los siguientes aspectos (Cuesta, 2004):

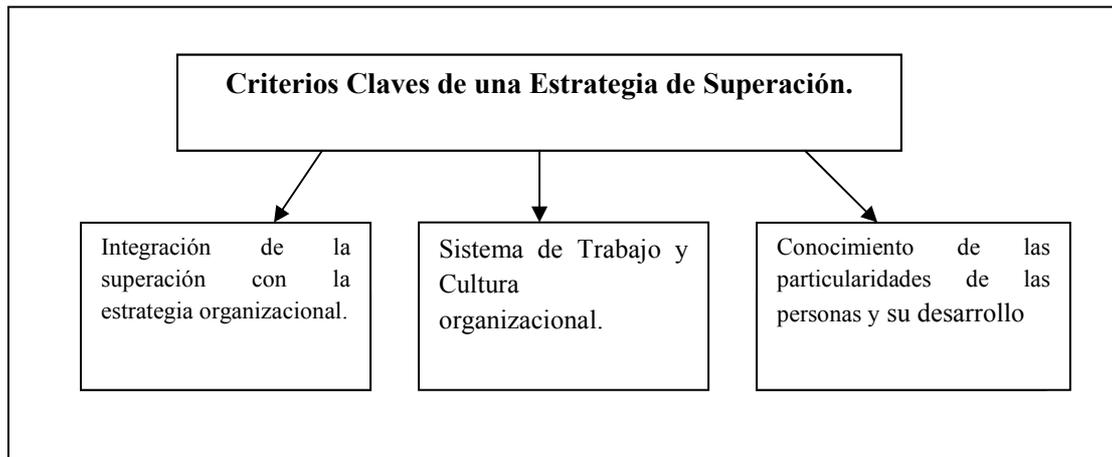


Fig. 15. Criterios Claves de una Estrategia de Superación. Cuesta, 2004.

La introducción de términos como competencias profesionales en la gestión de los Recursos Humanos puede originar niveles superiores de los modos de actuación, facilitando una formación del factor humano en función de las exigencias que impone el medio social donde se desarrollan. Cuando esto sucede es importante que se tenga como claves de éxito los siguientes elementos:

1. La formación profesional.
2. Evaluación del potencial humano.
3. Selección de personal.
4. Compensación laboral.

Cada profesión tiene sus competencias genéricas y específicas y este proceso de diferenciar ambos términos, le impone a una formación característica como: validez, fiabilidad y objetividad. Además la formulación de alternativas formativas que tengan el

reto de promover sus habilidades y capacidades para perfeccionar recursos que compatibilicen con los requerimientos del mercado mundial (Magalys, 2005).

La formación de competencias profesionales exige que el factor humano que se desarrolla en el sector educacional sea idóneo para el desarrollo de las actividades pedagógicas en sus diferentes funciones, que evalúa de manera integrada un conjunto de conocimientos, capacidades pedagógicas, habilidades profesionales, motivaciones y cualidades de la personalidad del docente en relación con el desarrollo de funciones dentro del proceso docente educativo. Del contenido incluido en las competencias se aprecia la existencia de componentes conceptuales, procedimentales, actitudinales, motivacionales que en una interacción dinámica la configuran..

El concepto de competencia profesional en el contexto de la educación contemporánea, así como el enfoque de la formación por competencias, se vinculan con la búsqueda de respuestas oportunas ante la deficiente relevancia social e individual de los sistemas educativos tradicionales.

Desde el punto de vista profesional, la competencia está estrechamente vinculada con los modos de actuación, con las funciones y las características determinadas por la forma en que el sujeto organiza y utiliza los conocimientos adquiridos, los integra a la práctica y los interrelaciona con el contexto.

Caracterizar los perfiles profesionales con un nuevo concepto de profesionalidad cuyos referentes básicos son las competencias de acción profesional es indicador de

gran importancia por su utilidad y objetividad. No obstante la introducción de este análisis en el contexto cubano, la caracterización de los perfiles, la descripción de la situación profesional y la determinación de competencias profesionales resulta de gran novedad.

La relación de los aspectos teóricos expuestos permite incrementar la conceptualización del proceso de identificación de las competencias claves que demanda el contexto social donde se desarrollan, para perfeccionar el perfil profesional e identificar los conocimientos sobre el trabajo sociocultural. Además fortalece los análisis teóricos sobre la diversidad del término de competencias profesionales y de los enfoques que se utilizan en la comunidad científica, ha permitido que la formación por competencias sea una manera de estructurar el proceso educativo.

Satisfacer las necesidades formativas que demanda la sociedad, es una exigencia que debe tener como resultado una formación que permita elevar las capacidades, habilidades y actitudes ante el trabajo sociocultural. Y se obtiene como consecuencia una propuesta de formación que actúa como un catalizador del proceso de transformación de las funciones en correspondencia con las exigencias de la práctica profesional.

Proporcionar competencias profesionales desde la acción sociocultural que realizan el estudiantado facilita un desarrollo de los modelos de formación que traen como resultado un desempeño efectivo en las instituciones culturales, sociales y económicas. La investigación sobre la formación continua en la carrera de ESC

pretende aportar elementos que posibiliten identificar las competencias profesionales que exige la práctica profesional del contexto sociocultural cubano. Proporcionando la orientación adecuada de la formación de los profesionales y contribuir a indicar sugerencia de mejora de los planes de formación de dicha profesión dentro del contexto avileño.

3.5. CONCLUSIONES

Las diferentes reflexiones realizadas en este capítulo permite comprender que en el ámbito profesional donde el término de competencia se inserta, asume características complejas y diversas, y se transforma en correspondencia con las exigencias y necesidades sociales. El enfoque de la formación basada en las competencias profesionales, desde la acción profesional, facilita la adaptación de los elementos que se necesita para universalizar el conocimiento y la de satisfacer las exigencias de la realidad sociocultural. Entonces las principales conclusiones son:

1. Los cambios del mundo actual provocan transformaciones en el ámbito laboral y exigen de nuevas metodologías que facilite la creación de espacios adaptativos e integracionistas entre la institución educativa y el entorno sociocultural.
2. Los requerimientos del profesional integrado en el mundo laboral actual han cambiado cuantitativa y cualitativamente para adaptarse a las características del sistema económico y sociolaboral vigente, y origina un nuevo concepto

de profesionalidad, provocando la necesidad de redefinir los perfiles para que se adapte a las exigencias de la realidad social.

3. La caracterización de los perfiles, de las situaciones profesionales y de las competencias profesionales facilita que se diseñen planes de formación que sean pertinentes, actualizados y coherentes con la práctica profesional.
4. El análisis de competencias en función de programas de formación, para elevar la calidad de la profesionalidad es un tema estudiado por diferentes países europeo, los estudios que más se han mencionado son los realizados en España, donde existe una inclinación hacia esta tipología de estudios.
5. Los enfoques de la formación basada en competencias profesionales han obligado a que dentro del proceso docente educativo exista una concepción que tengan sus aportes principalmente en el proceso de planificación curricular de la enseñanza universitaria, diseño y ejecución de planes de mejora que faciliten una formación continua de los profesionales de cada contexto.
6. Desde la perspectiva de la competencia en la acción profesional, es importante enfatizar que dicho término potencia la formación profesional en programas de formación académica y la formación cultural, característica del proceso de enseñanza y aprendizaje de la Nueva Universidad. Además evidencia la importancia de una formación contextualizada que tenga como característica esencial una coherencia entre la teoría y la práctica profesional.

7. La formación orientada a generar competencias con referentes claros en normas existentes, tendrá más eficiencia e impacto que aquella desvinculada de las necesidades de la sociedad. Es necesario que los programas de formación se orienten en función de generar competencias mediante la introducción de metodologías educativas innovadoras que sean mucho más flexibles a las tradicionalmente utilizadas. En correspondencia con el contexto en que se desenvuelven, y que además deben ser polivalentes, creativos y flexibles, que tengan habilidades y capacidades para tomar decisiones integrales, asumir compromisos con la realidad social donde se insertan, trabajar colectivamente, adaptarse a los cambios en las formas de organizar el trabajo y de esta forma participan de forma coherente en la organización del entorno laboral actual.
8. Existen tres enfoques metodológicos que se utilizan para el diagnóstico y caracterización de las competencias profesionales, conductista, constructivista y funcionalista.
9. La descripción de los perfiles profesionales y de las situaciones profesionales que se deben adoptar en la investigación que se desarrolla es que tiene como significado que no solamente se limita a la identificación de competencias y caracterización de un puesto de trabajo sino que va más allá y con un carácter futurista se compromete con la búsqueda de escenarios de cambios y posibilidades de mejora. Entonces deben estar definidos las características del ámbito donde intervienen, contenidos del trabajo (funciones y tareas), las exigencias y las condiciones de trabajo. Criterios

utilizado por Pozo (2003a) en la investigación sobre La formación en animación socio-cultural: competencias de acción y criterios de calidad.

10. Los fundamentos que facilite la obtención de un programa de formación continua en ESC es aplicar las concepciones de Echevarria (2002) en la formulación de un programa de formación continua de la profesión en ESC en condiciones de la UES en Cuba, que identifica las competencias profesionales técnicas, metodológicas, participativas y personales.
11. Específicamente en Cuba y en la Universidad de Ciego de Ávila, se impone la necesidad de la introducción de nuevos enfoques en la formación y superación de los estudiantes o profesionales y docentes.



CAPÍTULO IV.

LA FORMACIÓN DE ESTUDIOS SOCIOCULTURALES EN CUBA

4.1. Introducción

4.2. Evolución de la formación y profesionalización de la acción sociocultural en Cuba.

4.3. La práctica profesional del trabajo sociocultural en Cuba. Periodo de 1959 hasta la actualidad.

4.3.1. La Animación Sociocultural en España y su repercusión en Cuba.

4.3.2. Estructura y contenido de la práctica profesional de trabajo sociocultural en Cuba.

4.4. La formación de la carrera de Estudios Socioculturales en Cuba. Sus características.

4.5. El Modelo de formación en Estudios Socioculturales en Cuba.

4.5.1. Descripción del plan de estudio de la carrera de ESC.

4.6. Conclusiones.

4.1. INTRODUCCIÓN

Describir la formación en Estudios Socioculturales en Cuba permite contextualizar la investigación que identifica las competencias profesionales que se desarrollan desde la práctica profesional. Esta difícil labor facilita que se proponga alternativas para que mejoren la formación y la práctica profesional de la labor sociocultural.

Durante este capítulo se precisa que en las universidades cubanas se imparte una carrera, denominada Estudios Socioculturales. La nueva especialidad, con más de 40 asignaturas, tiene como principal objetivo la investigación y evaluación de problemas de tipo sociocultural, según Horruitiner (2006b). La licenciatura en Estudios Socioculturales comenzó a ser impartida primeramente, de manera experimental durante el curso 1999-2000, en la Universidad de Cienfuegos, en curso regular, y se ha extendido a las otras provincias del país. Esta carrera fue diseñada por los Ministerios de Educación Superior y de Cultura con el fin de suplir la ausencia de especialidades humanísticas dentro del ámbito comunitario.

Fue importante establecer una comparación entre España y Cuba sobre la formación y la práctica profesional del desempeño sociocultural que se desarrolla en heterogéneos ámbitos para determinar los niveles de similitud y diferencia que existe entre estas dos culturas, para fundamentar la adaptación de metodologías docentes utilizadas en esa región en la realidad cubana.

4.2. EVOLUCIÓN DE LA FORMACIÓN Y PROFESIONALIZACIÓN DE LA ACCIÓN SOCIOCULTURAL EN CUBA.

Los cambios producidos en el orden político y social en Europa y Norteamérica, finalizando el siglo XIX e iniciándose el XX, generan conflictos entre las situaciones que se crean por el aumento de problemáticas sociales que repercuten en el modo de vida del individuo. Estas ideas justifican el comienzo de la intervención del estado en esta esfera y propician el origen del trabajo social, primera expresión de la labor sociocultural, como una acción organizada, regulada e institucionalizada.

La actuación sociocultural en Cuba es similar a la de otras partes del mundo. Es importante destacar la labor desplegada, durante la época colonial, por la iglesia católica y otras asociaciones benéficas (asociaciones de inmigrantes, fundamentalmente de España y asociaciones obreras) con vistas a ayudar a las personas en desventaja social, sin que se le diera importancia a la preparación especial de quienes la desarrollaban.

Con el nacimiento de la República, en 1902, y en medio de los constantes cambios que se sucedieron en la presidencia del país hasta los años 30, surgen un grupo de instituciones que desarrollaron labores sociales tales como: el Lawn Tennis Club, fundado en 1913, cuyos fines, además eran culturales y deportivos y el Instituto Hispano Cubano de Cultura, creado en 1926 con el objetivo de incrementar los lazos culturales entre Cuba y otras naciones y la Sociedad Lyceum, en 1929 (De Urrutia, 2003).

La primera Escuela de Trabajo Social radicó en la Facultad de Educación de la Universidad de La Habana y posteriormente pasó a la Facultad de Ciencias Sociales

hasta el año 1956. Sus inicios datan desde el 5 de mayo de 1943, sin embargo fue reconocida dos años después, el 3 de mayo de 1945. En aquel entonces los requisitos para ingresar a esta escuela eran los siguientes (De Urrutia, 2003):

1. Tener interés por el ser humano y por lo que el hecho social significa, respeto a la dignidad humana, etc.
2. Poseer el Título de Bachiller, preferiblemente en áreas de Letras o título de High School, (concebido por escuelas norteamericanas radicadas en Cuba o en Estados Unidos)
3. Realizar exámenes de ingreso o los graduados de enfermería en caso de no cumplir estos requisitos.

El proceso Docente Educativo estaba diseñado para dos años académicos divididos en cuatro semestres, con un plan de estudios que contemplaba materias como: Psicología, Sociología, principios básicos de las Ciencias Médicas y del Derecho en sus relaciones con la Asistencia Social. Las prácticas de la escuela abarcaban campos médicos-sociales, delincuencias juvenil, menores abandonados y trabajo con grupos de desaventajados sociales.

Investigaciones realizadas De Urrutia (2003) con la finalidad de evaluar el plan de estudio implantado en el período 1944-54, muestran que las asignaturas relacionaban tres niveles de intervención social: individual, grupal y comunitario, sin embargo, adolecían de temáticas relacionadas con la metodología de la investigación en el área de los Servicios o del Trabajo Social y Cultural.

Otras investigaciones realizadas por estas autoras que analizaban el contenido de 19 tesis emitidas en el período de 1945-1946 y 1959-1960, demostraron que los procesos de formación desarrollados en esa época, se caracterizaban por un plan de estudios que se estructuraba por asignaturas, y el alumnado presentaba carencias sociales, en la mayoría de los casos no estaban en condiciones de actuar sobre las problemáticas sociales. También en los diagnósticos realizados (De Urrutia, 2003) determinaron deficiencias tales como:

1. Ignoraban la influencia de las determinantes sociales.
2. Desconocían las funciones de un proceso de investigación y planificación de los servicios sociales.
3. Inadecuada participación en la toma de decisiones.

Producto de la efervescencia revolucionaria de los estudiantes universitarios de la época y en correspondencia con la crisis socioeconómica existente, cierra la Universidad de La Habana en 1956. Después de 1959 comienzan nuevamente los estudios universitarios, dicha escuela sólo abre para aquellos estudiantes que continuaban estudios. A partir de este momento histórico se comienza hablar de un proceso de profesionalización del trabajo sociocultural dividido en dos etapas (De Urrutia, 2003):

- **Etapa I:** Se extiende desde 1960 hasta 1980 y se denomina de retrocesos y avances.
- **Etapa II:** Corresponde a la década del 90 y se titula, impulso a la profesionalización.

En la primera etapa existieron numerosos cambios, uno de ellos fue el auge de la formación de carreras técnicas para garantizar el proceso de desarrollo socioeconómico que debería ser acelerado, acompañado de otras acciones en materia de formación, entre las que se encuentran:

1. Creación de nuevas carreras universitarias.
2. Revisión de los planes de estudios de algunas titulaciones.
3. Creación de una nueva estructura para la Educación Superior.
4. Ampliación de la red de centros universitarios a diferentes provincias.

Con la ley No. 49 del 6 de febrero de 1959; creada para la atención, prevención, asistencia y rehabilitación de individuos y grupos, que tenían como objetivo esencial elevar el nivel de vida de la población en correspondencia con el sistema que se implantaba, así como disponer recursos técnicos y asistenciales; se crean las bases y el Ministerio de Bienestar Social jugó un importante papel en la aplicación de las políticas sociales. Por la necesidad de darle respuesta a las necesidades sociales de la población, se deroga la antigua dirección y surgen otros *ministerios y organizaciones* como: los Comité de Defensa Revolucionarios (en lo adelante CDR), la Federación de Mujeres Cubana (en lo adelante FMC), el Ministerio de Salud Pública (en lo adelante MINSAP) y el Ministerio de Trabajo de seguridad social (en lo adelante MTSS).

Luego en el año 1971 en Camaguey, el Ministerio de Salud Pública abre la primera escuela y de esta forma reinician los estudios de Trabajo Social que constituye una expresión científica del trabajo sociocultural. Al año siguiente se inaugura la

Escuela de Trabajadores Sociales de Psiquiatría adjunta al Hospital Psiquiátrico de la Habana. En la actualidad existen un total de 11 escuelas de trabajo social que otorgan título de técnico medio y que están integradas al sistema de capacitación del Ministerio de Salud Pública.

Los planes de estudios que se aplicaban tenían como deficiencia que se formaba el profesional solo en aquellas cuestiones sociales y culturales que afectaban en ese momento la sociedad. Entonces los modos de actuaciones de los profesionales encargados de esta actividad solamente intervenían en hechos culturales y de esta forma no se cumplía con la visión holística, porque en esa década en Cuba los profesionales que tenían una función social y cultural no veían los puntos de conexión entre ellos.

La segunda etapa denominada “*Impulso a la profesionalización*” comienza en el período de los 90 cuando Cuba, enfrentaba una grave situación económica que trae como consecuencia el incremento de problemáticas sociales.

Con la idea de buscar una mayor integralidad e identidad de la profesión se celebra el Taller “Identidad Profesional de Trabajador Social” en 1992, y como resultado del mismo se organiza el Grupo Nacional de Trabajo Social con representantes de diferentes organismos, organizaciones e instituciones que ejecutan esta labor social que comienza a tener repercusión; con el objetivo de elaborar perfiles comunes, analizar el programa de formación y promover acciones concretas.

El desarrollo de la profesión de Trabajo Social en Cuba hizo posible la apertura en el curso 1998-1999 de la carrera Licenciatura en Sociología con salida al Trabajo Social, a solicitud del MINSAP y la FMC para la superación de los trabajadores sociales voluntarios que se encontraban en activo dentro de las comunidades.

El currículo de la carrera se elaboró a partir de las deficiencias del Plan de Estudios de Técnicos Medios y la acumulación de experiencias tanto nacionales como internacionales (al consultarse diferentes programas en otras universidades latinoamericanas y europeas). El mismo se sustentaba en una sólida base de teoría sociológica y de preparación metodológica que prioriza la actividad de investigación, con un total de 16 asignaturas, propias del perfil profesional del Trabajo Social y se estudia en la modalidad de curso para trabajadores.

El estado cubano atendiendo a la problemática particular que enfrentaba la juventud, trabajó en dos líneas fundamentales: crear ofertas laborales y elevar el nivel cultural de la población. Entonces surge la necesidad de impulsar la ejecución de un conjunto de programas especiales para los jóvenes, con la idea de mitigar algunas problemáticas sociales que se observan en el siguiente esquema:

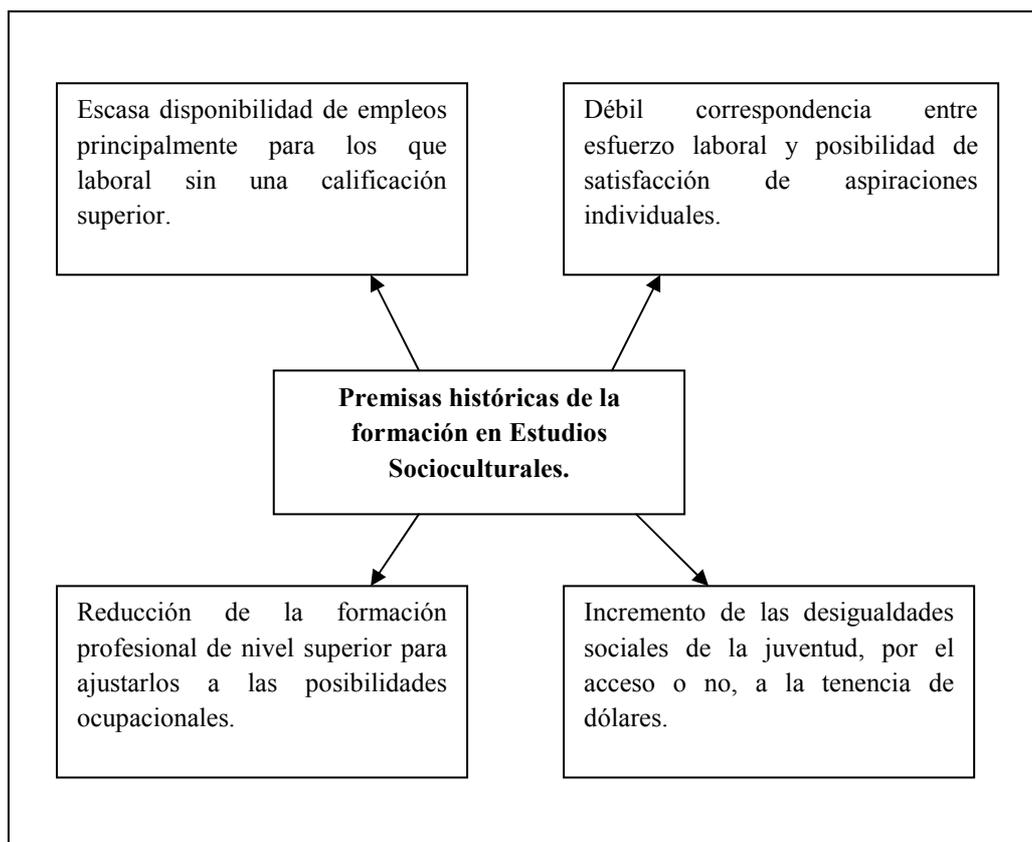


Fig. 16. Premisas históricas de la formación en Estudios Sociales y Culturales en Cuba.

Para darle respuesta a estas dificultades, se crearon escuelas que garantizaron la formación de trabajadores sociales, en la Ciudad de La Habana en el 2000, experiencia que posteriormente se extiende a la zona central y oriental del país (Villa Clara, Santiago de Cuba y Holguín) en el 2001. Entonces surgen las Escuelas Regionales de Formación de Trabajadores Sociales y las mismas tienen el propósito de incrementar ofertas educacionales y de empleo para jóvenes. Sus objetivos fundamentales son (EFTS, 2006):

1. Contribuir a la formación de jóvenes a través del conocimiento y habilidades específicas, dotándoles de una preparación metodológica y técnica que los capacite para el ejercicio de actividades propias del Trabajo Social.
2. Posibilitar la continuidad de estudios y formación de jóvenes egresados de estas escuelas.
3. Responder a la acumulada demanda de empleo por parte de este sector poblacional.
4. Utilizar esta nueva fuerza laboral para vincularla a proyectos de transformación en las distintas esferas de la vida social y para brindar una atención directa a personas, familias y colectivos con necesidades sociales.

Cada uno de estos objetivos determina que durante el curso 2000-2001 se estructure el plan de estudio del programa de las Escuelas de Formación de Trabajadores Sociales (en adelante EFTS) por las siguientes asignaturas:

1. Introducción al Derecho.
2. Introducción a la Psicología.
3. Psicología Social y Comunitarias.
4. Trabajo Social Comunitario.
5. Sociología Urbana y Prevención Social
6. Comunicación Social.
7. Sociedad Socialista Cubana Actual.
8. Computación.
9. Idioma Inglés.

En el curso 2006-2007 se aplica otro plan de estudio que se perfeccionó a partir de las necesidades del programa de Trabajadores Sociales que exigía un factor humano con más competencias dentro del ámbito comunitario. A partir de contarse con los criterios de los profesores, directivos y empleadores se obtuvo como resultado un proceso docente que tiene como característica una estructura modular, una docencia semipresencial y que el estudiante transite por el plan de estudio desde la concepción de que aprende por sí solo.

La formación se orienta desde aquellas actitudes, destrezas, habilidades y capacidades que exige la práctica profesional, buscando que el estudiantado perfeccione sus modos de actuación. De esta forma se adquiere más profesionalidad en la medida que asuman los siguientes componentes: la aplicación del enfoque de investigación social, el dominio de los procesos de intervención social, la resolución de problemas y la comunicación con la población.

Con la introducción del principio “enseñar a aprender”, este plan de estudios, articula su docencia con prácticas laborales durante 10 meses (tiempo que dura la formación, observar el esq. 13) el futuro profesional se inserta en las comunidades, para que sea capaz de reflexionar y aportar un enfoque transformador en la resolución de situaciones problemáticas, que existe en una determinada realidad social.

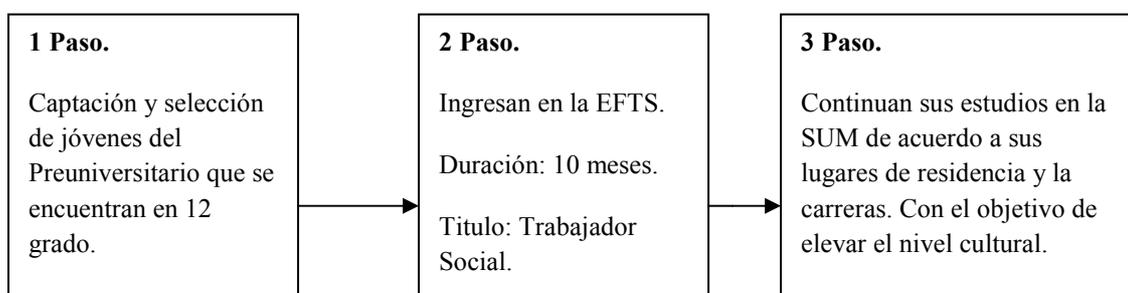


Fig. 17. Sistema educativo por donde transita la Formación de Trabajadores Sociales.

La formación de Trabajadores Sociales surge y esta caracterizada por niveles superiores teóricos y prácticos dentro de un medio social cada vez más complejo y las respuestas deben estar en función de las necesidades que demanda la población.

Todos los cambios experimentados en la formación originan que el profesional de hoy necesite mayores destrezas, habilidades, valores y capacidades, y que exija una interacción teórica y empírica con una realidad social, generándose que constantemente los planes de formación que se aplican tengan más calidad.

Además estimula a que la formación se contextualice para potenciar y desarrollar competencias profesionales en individuos, grupos, comunidades y sociedades; y puedan enfrentar los conflictos y contradicciones que obstaculizan su modo de vida y su relación con el medio social.

4.3. LA PRÁCTICA PROFESIONAL DEL TRABAJO SOCIOCULTURAL EN CUBA. PERÍODO DE 1959 HASTA LA ACTUALIDAD.

Cuba experimenta muchos cambios después de 1959, que indicaban que existía una intención positiva por parte del gobierno de mejorar las condiciones de vida de los pobladores. Una de las primeras acciones de índole cultural y social fue la continuidad de estudio de los trabajadores sociales y la creación de las Escuelas de Instructores de Arte. Los primeros instructores de arte graduados se insertaron en las comunidades rurales, que eran desposeídas de un tratamiento sociocultural.

Estas acciones eran muy necesarias en estas regiones debido a que tenían muchas desventajas sociales, y a través de un proceso de intervención comunitaria por

grupos teatrales, de danza o de otras manifestaciones artísticas se contribuía a enseñar las normas de convivencia que exigía el nuevo régimen social y político que se desarrollaba en Cuba, que tenía como objetivo fundamental elevar el nivel de vida de la población cubana.

La incorporación del trabajo comunitario en Cuba fue provocada por las tendencias que existieron a nivel mundial sobre la profesionalización del trabajo sociocultural. Específicamente en España que los antecedentes de la práctica profesional en ASC en la realidad española, data del siglo XVIII que tiene la influencia de las Sociedades Económicas Amigos del País y las Juntas o consulados de comercio. En los finales del siglo XIX se comienza hablar de una tradición de experiencias en el campo de la cultura popular y la educación de adultos, que se manifiesta en las siguientes acciones: las extensiones universitarias, las aportaciones de la institución Libre de Enseñanza (al Museo Pedagógico, Residencia de estudiantes, entre otros) las misiones pedagógicas y la Universidades Populares. Estas acciones tenían como objetivo, promover el desarrollo cultural del pueblo, debido a que la Guerra Civil en España afectó el mismo y por eso se crearon vías que permitieran rescatar la cultura que se implantaba.

4.3.1. La Animación Sociocultural en España y su repercusión en Cuba.

En el primer tercio del siglo XX aparecen asociaciones y organismos católicos tales como: Círculos Católicos Obreros, Asociaciones Católicas de Obreros, Sindicatos Católicos, Juventudes Católicas, entre otros) Todas ellas constituyen, en ese momento,

alternativas socioculturales a las ya existentes, que enriquece el panorama de la cultura popular en España. Este comportamiento influye en el trabajo comunitario en Cuba y en el incremento del papel de la Iglesia en el accionar sociocultural a través de la creación de diferentes estructuras que buscaban satisfacer las necesidades sociales y culturales de la población.

Otras manifestaciones que tiene como consecuencia un desarrollo del trabajo comunitario sociocultural es que en 1960, época que se caracteriza por una práctica profesional de la ASC que sin respaldo profesional, concreta su nombre y comienza a ser reconocida debido a la implementación de la democracia en España. Del mismo modo aparece el término de desarrollo comunitario muy ligado al concepto y evolución de la ASC y surgen dentro de este proceso varios planes de desarrollo comunitario.

En Madrid, España durante 1968 se celebran diferentes eventos y precisamente en ese año se realiza el Seminario Europeo sobre el tema de Desarrollo Comunitario. Entonces este proceso se gesta en la década del 60 durante la época del franquismo, catalogada de encuadramiento ideológico y social de la población manifestada en acciones culturales dirigidas por: la Delegación Nacional de Sindicato, el Auxilio Social, las instituciones para escolares de falange, el Frente de Juventudes, la Sección Femenina y la Acción Católica entre otras, que originan un deterioro de muchas iniciativas debido a la influencia de las nuevas corrientes de acción sociocultural. (Pozo, 2003a)

Luego el año 1977 estuvo caracterizado por el predominio de una Época de Transición en España (con una determinante influencia de Francia) y por la connotación de las corrientes de Educación Popular que tiene su origen dentro del contexto

latinoamericano siendo el representante Freire; este país empieza hacer el centro de reflexiones teóricas y experiencias prácticas. Entonces el Ministerio de Cultura empieza a reconocer la profesión de ASC y con la incorporación de España al Consejo de Europa la misma se populariza, y se gesta una conciencia de la necesidad de la participación de la población.

Un año más tarde 1978, se crea la subdirección de Animación Sociocultural y la Dirección General de Desarrollo Comunitario, creándose las bases para el surgimiento de algunas iniciativas sociales, culturales y educativas que se desarrollan dentro de instituciones públicas y privadas. Este progreso ocurre en la década del 80 etapa que se denomina Democracia Española y que algunos investigadores como Monera (1986) denominan a la misma como un tema de moda y es cuando se evidencia una gran evolución en sus dimensiones políticas, municipales y formativas, realizándose congresos, seminarios, encuentros y jornadas que se relacionan con los procesos sociales que tenga un enfoque del trabajo comunitario. (Pozo, 2003a)

En 1982 se efectuó el I Congreso de ASC en Madrid y se evidenció la supremacía de los municipios en materia de acción cultural, pero no existieron espacios para las reflexiones teóricas, elemento negativo de este evento porque el desarrollo comunitario, así como la animación sociocultural necesitan de espacios donde las reflexiones que se realicen tengan como objetivo la coherencia entre los componentes teóricos y prácticos dentro del contexto del trabajo sociocultural.

Los rasgos distintivos de esta época posibilitaron una caracterización del desarrollo de esta profesión desde los siguientes aspectos:

1. El papel de los Ayuntamientos democráticos que jugaron en la profesionalización de la ASC.
2. Desarrollo de proyectos e iniciativas de ASC.
3. Aparición de los primeros enfoques conceptuales y prácticos sobre la ASC.
4. La existencia de dos extremos: el animador revolucionario frente al profesional remunerado; el animador sociocultural frente al gestor cultural,... y según Pozo, 2003a; este debate no ha sido superado en la actualidad.

La década del 90 se caracterizó como una época de desarrollo en algunos parámetros de la ASC porque se consolida la profesión de ASC dentro de los ayuntamientos, se estabilizan e institucionalizan determinados programas y además se crean departamentos, equipamientos y servicios socioculturales. Los recursos humanos se fortalecen porque se abren las plazas de animadores y técnicos socioculturales dentro de la plantilla de los distintos Ayuntamientos. Sin embargo por la poca calificación de los animadores socioculturales en los municipios y por el poco control de dicha actividad por parte asociaciones que destinaban fondos; la ASC se enfrenta a una crisis ideológica, metodológica y económica en ese mismo tiempo (Úcar, 1992; Ventosa, 1993; Hernández, J.M, 1997) Ante esta situación y las nuevas necesidades surgidas la ASC debe replantearse su función social, sus estrategias y como dice Úcar (1992) “la actitud y el talante con el que se abordan las tareas de la animación.”

Causas como la falta de calificación de los profesionales en la animación y las dificultades financiera propiciaron un descontento de la población porque no veían sus necesidades resueltas. Esta situación originó mecanismo y procedimientos que hicieron que la época se denominará la de la rentabilidad, la eficacia, la eficiencia y la efectividad, entonces la ASC en los municipios se hace patente, incrementándose la necesidad de que estos profesionales reflexionen sobre su práctica y evalúen sus actuaciones.

La profesionalización de ASC en la Era de la Mundialización, como etapa de transformación contante, se caracteriza en que tiene profundas implicaciones en la vida contemporánea producto a los cambios que ocurren ya sean económica, política y sociales. En el caso que se estudia que es el desarrollo de la ASC en España, tuvo su repercusión antes la nuevas necesidades ya que provocó modos de actuación que se aplican dentro del ámbito de intervención y se siente forzada a plantearse nuevas estrategias, otros proyectos, medios, instrumentos y recursos más globales y polivalentes con novedosos contenidos, funciones y tareas e interviniendo desde perspectivas asociativas y privadas, con lo cual ASC amplía su proyección social (Ventosa, 1993)

La práctica profesional de la animación sociocultural que se desarrolla en España no ha permanecido ajena a los grandes avances políticos, sociales y económicos de los últimos años. Las actuales y futuras políticas europeas contemplan a la ASC y le concede la posibilidad de participar en el diseño de la sociedad del siglo XXI. Su nivel de implicación dependerá de todos los que advierten en ella: organismos, públicos,

privados, voluntades políticas, entidades voluntarias y sobre todo, de los profesionales de la animación. (Pozo, 2003a)

La animación sociocultural se puede identificar como un hecho social que se incluye dentro de las estructuras que compone una sociedad determinada. Su evolución en España responde a las características, de cada época histórica y en la actualidad tiene sus impacto en procesos como la satisfacción de la necesidades de los ciudadanos, extensión del desempeño profesional a todos las localidades con apoyo y control del gobierno, y la existencia de escuelas que garantizan una formación en los diferentes perfiles que posee dicha profesión y que se encuentran en correspondencia con las exigencias de la sociedad.

Cada una de las acciones desarrolladas en España y la gran influencia de las corrientes de la Educación Popular en Latinoamérica y los cambios sociales, económicos y políticos que se gestaron en Cuba después de 1959, hace que surja la necesidad una promoción de la práctica profesional del trabajo sociocultural.

4.3.2. Estructura y contenido de la práctica profesional de trabajo sociocultural en Cuba.

Una de las acciones realizadas fue la creación de un departamento que a nivel de los Consejos Nacionales, Provincial o Municipal de Cultura tenían la función de rectorar la labor cultural en las diferentes provincias del país. Estas estructuras crean las bases para el apareamiento de las Casa de Cultura que dentro de su organigrama existe un Centro Provincial de la Cultura Comunitaria (en adelante CPCC) que se crean en el

año 1986, diez años después de la división política y administrativa que asumió Cuba, que contaba con un equipo técnico de 11 especialistas, de ellos 4 atienden los proyectos culturales y 5 el trabajo técnico-metodológico de las manifestaciones artísticas, subdirecciones, administraciones, secretarías y un director. El trabajo técnico-metodológico que realiza cada centro tenía como prioridad dirigir el accionar de 169 Casas de Cultura ubicados cada una en los municipios y provincia del país.

Con el tiempo las funciones del CPCC crecieron, y surgieron diferentes proyectos comunitarios, como necesidad de responder a la gestión socio cultural que se desarrollaba en el país donde diferentes organismos como el CITMA (Ciencia Tecnología y Medio Ambiente) el Centro Provincial de Promoción de la Salud, Educación Superior, Cultura entre otros; diseñaban y ejecutaban acciones que respondían a los lineamientos del estado cubano.

La promoción y desarrollo de la creación popular artística y literaria como línea fundamental de esta institución ha tenido un cumplimiento cuantitativo durante este tiempo y ha alcanzando un total de 1315 unidades artísticas de aficionados al arte en todos los sectores poblacionales, estructurado de la siguiente forma:

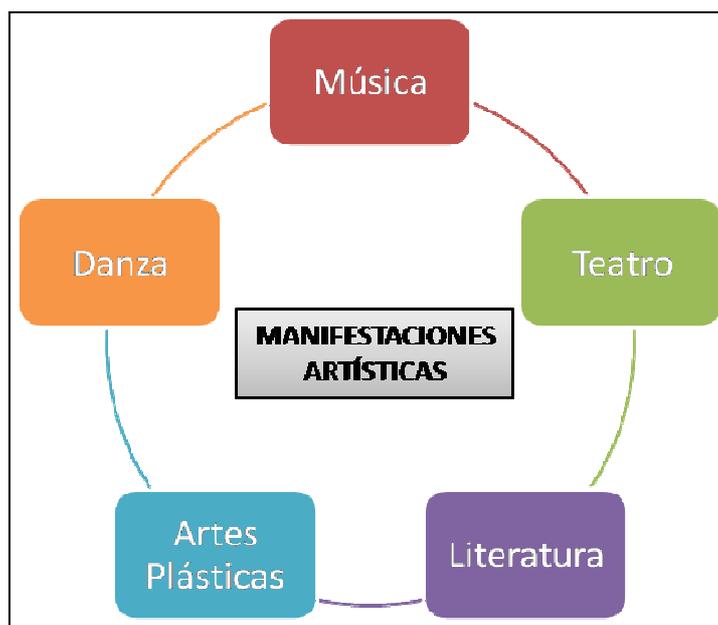


Fig. 18. Manifestaciones artísticas de la Cultura en Cuba.

Durante los años 1994-1997 se aplicaron programas especiales que fortalecieron el sistema de relaciones con los organismos y entidades implicados en el desarrollo social comunitario, a través de la ejecución del programa Desarrollo Sociocultural, Escuela-Comunidad, que se dirige a reforzar la educación estética, la asimilación de los sentimientos de identidad, el conocimiento de la historia local, el reforzamiento de la conciencia política-ideológica, la creación científica-técnica y la formación de capacidades expresivas, así como la apreciación y preservación de la naturaleza, la proyección social de la personalidad y la apreciación del arte; destacándose el vínculo de la escuela con la comunidad a través de la participación activa de todos los procesos sociales, la vida institucional y los valores naturales.

Inicialmente el trabajo cultural en las comunidades se realiza con la acción activa de promotores culturales de forma voluntaria, que tiene como función: planificar y ejecutar actividades que reaniman cada localidad. Con el objetivo de incrementar el

papel protagonistas de las comunidades en los procesos culturales desde posiciones exógenos y endógenos; responder a numerosos proyectos socioculturales que se diseñan, y fortalecer el enfoque general integral que unifican los proyectos comunitarios que forman parte de los CCPC.

La acción comunitaria sale del marco de las instituciones culturales en el año 2000, cuando surge el principio de elevar la cultura general de la población en Cuba y la masificación de la cultura. De esta forma se inicia la profesión en ESC y la apertura de la formación profesional, en la Enseñanza Superior, garantizándose la continuidad de estudios de los instructores de arte, trabajadores sociales y maestros emergentes que provenían de programas socio-educativos que surgieron dentro del contexto de la UES.

La práctica profesional también se transforma y se dirigen a propiciar cambios favorables en las condiciones de vida de la población a partir de que se insertan en la gestión sociocultural de los procesos comunitarios. Beneficiando el diseño y ejecución de estrategias que estuvieran relacionadas con la participación popular, desde los diferentes matices que establece un desarrollo comunitario integral-local.

El enfoque de la práctica profesional tiene doble función como prevención y como reajuste social. Y la misma puede ofrecer diferentes tipos de ayuda a los sujetos involucrados, entre los que se encuentran (EFTS, 2004):

1. Asesoramiento para la reorganización de la vida social mediante la exploración de oportunidades de empleo, estudio, desarrollo cultural, etc.
2. Asesoramiento para contar con los servicios especializados de otros profesionales (psicólogos, médicos y abogados, etc)

Sin embargo, estas ayudas serán efectivas en la medida en que estén mediatizadas por la existencia de una relación empática entre el trabajador sociocultural y la realidad que lo recibe. No obstante una práctica profesional organizada y estructurada tiene que tener tres fases fundamentales, la de evaluación y diagnóstico de necesidades, motivos y expectativas de la misma y los sujetos que piden la ayuda. Las acciones de una práctica profesional pueden estar dirigidas hacia el individuo, un grupo social, el contexto donde desarrolla sus actividades y las relaciones que establece en los ámbitos familiares, escolares y comunitarios, caracterizados de la siguiente forma (EFTS, 2004):

1. Individual: acciones directas del orientador sobre un sujeto: La demanda puede ser una solicitud personal o responder a una meta social de otras personas involucradas con el sujeto (maestro, familia, etc).
2. Grupal: Puede tener como meta el desarrollo grupal o puede ser utilizada para ejercer acción indirecta sobre un individuo, mediante la interacción con el grupo.

Los cambios que ocurren en el contexto sociocultural contemporáneo, implican una nueva profesionalidad a partir de la asimilación de objetivos como: transformar la sociedad, concienciar a sus miembros de estos procesos de cambios, organizar la realidad social directamente con los autores de cada comunidad, movilizar los sectores populares y proponer cambios cuantitativos y cualitativos en los planes de estudio de

aquellas especialidades que desarrollan el ámbito sociocultural desde una perspectiva integral.

4.4. LA FORMACIÓN DE LA CARRERA DE ESTUDIOS SOCIOCULTURALES EN CUBA. SUS CARACTERÍSTICAS.

La posición de que la formación en ESC en Cuba es de recién incorporación y obliga a que se determine las causas de tal surgimiento. Una de ellas es que existe la constante necesidad de elevar el nivel cultural de la población lo que condiciona la apertura de dicha carrera dentro de un contexto en el que se universaliza el conocimiento como una de las formas de alcanzar una población con cultura general integral y de preparar a los individuos para cumplir funciones relacionadas con la gestión, administración, investigación, promoción y la animación sociocultural.

Sin embargo antes de entrar en detalles sobre la formación en ESC en Cuba sería de gran importancia realizar un análisis de los antecedentes de la impartición de la Animación Sociocultural en España con el objetivo de determinar los puntos afines y de diferencias.

Un elemento esencial es que la posición de España, en los diferentes procesos formativos que desarrollan, esta fundamentada a partir de los enfoques que aporta las competencias profesionales, como necesidad en el nuevo contexto europeo y de las realidades sociales actuales que están requiriendo profesionales que posean actitudes, capacidades, destrezas y habilidades para actuar en correspondencias con las exigencias de la realidad sociocultural donde se insertan.

La formación reglada de animadores socioculturales y monitores de tiempo libre en España data de 1976, con la aparición de las primeras Escuelas de Aire y Tiempo Libre, influenciada por las experiencias de formación de animadores desarrolladas en Francia que se caracteriza por las corrientes católicas, laica y por los movimientos de juventudes, que tienen sus especificidades. (Pozo, 2003a)

En la década del 50 del siglo XX en España, la Iglesia Católica comienza a jugar su papel a partir de asumir una posición apostólica y asistencial. Desde ese momento son muchas las diócesis que se suman a estas experiencias lo que provoca que el gobierno, sobre todo por el temor de perder el control, formuló el Decreto de 27 de Junio de 1957 para que la organización de cualquier actividad relacionada con el tiempo libre, quedará subordinada a la autorización de la delegación Nacional del Frente de Juventudes o de la Sección Femenina, normativa que durante casi veinte años ha regulado las actividades juveniles en España.

En el año 1974 las condiciones políticas en España se agudizan y en este ámbito se incrementa la ilegalidad de algunas asociaciones que de forma oculta, en colonias y campamentos se trazaban como objetivo la formación de dirigentes y de los futuros afiliados. Esto provocó la necesidad de estructurar un marco normativo que diera respuesta a estas iniciativas asegurando el control del gobierno sobre ellas, es decir el decreto del 15 de agosto de 1974 que sugiere condiciones de idoneidad que debe tener el factor humano directivo de esta actividad, entonces se exige una titulación y de esta forma se determina una vía para superar y alcanzar la calidad de la formación: las llamadas Delegaciones de la Juventud.

A partir de esta situación y de la ley que se crea, se facilita que cualquier entidad pueda organizar actividades de vacaciones y esto ocasiona el surgimiento de varias escuelas en España, que formaban a monitores y directores de actividades de tiempo libre con jóvenes y niños teniendo como sello distintivo la dimensión educativa.

Estas escuelas fueron evolucionando y adaptándose a los continuos cambios políticos y el desarrollo conceptual, profesional e institucional de la Animación en España, durante la década de los ochenta. En 1982 el número de Escuelas es de 30 y en 1986 (denominadas Escuelas de Animación) es de 51. (López-Feal 1998)

La década de los ochenta en España, se identificó como un período de debate, reflexión y fortalecimiento de la formación de animadores. Y se desarrollaron diferentes jornadas y encuentros en materia de formación en Animación Sociocultural, que se realizaron sobre la base del auge y la importancia del tema.

En ese momento, en España se tenía la necesidad de crear las bases conceptuales de la formación de estos profesionales ya que no existía una definición conceptual y profesional de la ASC y la no presencia de encuentros para analizar las diferentes líneas de acción y su implicación en la sociedad. Todas estas deficiencias imposibilitaron que algunos de ellos, ya sean comunes o troncales para la formación no pudieran obtener el diálogo y el consenso adecuado.

Una cuestión muy importante en esta década es la progresiva aparición en las diferentes comunidades autónomas de regulaciones, normativas y propuestas legislativas por las que se reconoce y regula la creación de las escuelas de Formación de

Animadores y sus programas de formación, que hasta esta década no estaba sujeta a una reglamentación tan específica.

La formación reglada y no formal en ASC fundamenta sus objetivos, estructuras y perfiles formativos desde la práctica de esta profesión, a partir de las diferentes situaciones profesionales y sus distintos niveles de ejecución. Todos ellos constituyen factores que están en la base de los supuestos comúnmente aceptados, desde los cuales se aborda la formación en ASC, no como una suma de iniciativas aisladas, sino como un proceso de intervención sociocultural (De la Riva; 1988) Así pues, se trata de una formación:

1. Relacionada directamente con la realidad concreta y con las necesidades e interés de quienes participan en el proceso formativo.
2. Diseñada desde las exigencias de la práctica profesional. La heterogeneidad de la tarea del animador (a) y las características del territorio concreto donde actúan y exige una especialización formativa a la que se responde con la organización de seminarios y curso monográficos sobre temáticas sociales emergentes y novedosas.
3. Coherencia entre las características de la metodología de intervención y la dinamización social.
4. Grupal, participativa, cooperativa y crítica; “la formación (refiriéndose a la formación de animadores) debe permitir a los grupos-sujetos, sectores o colectivos aprender a pensar por si mismo y también a desarrollar su capacidad de análisis e interpretación” como señala De la Riva (1988)

5. Enfocada hacia el desarrollo de la experiencia, la capacidad de participación de generar iniciativa, de adoptar una actitud ante los problemas, elaborar criterios propios y tomar decisiones de manera autónoma.
6. Preocupada por facilitar el conocimiento de la práctica de la ASC, para otorgar al agente sociocultural de una serie de recursos básicos para el análisis, planificación, intervención, evaluación, investigación y autoformación.

En el 2003 existían 250 escuelas reconocidas y homologadas oficialmente, entre públicas/privadas y laica/religiosas. Cada comunidad autónoma regula legislativamente, sus niveles, titulaciones, requisitos de acceso a cada perfil, duración de la formación, estructura, objetivos y contenidos. Además identifican, a nivel nacional, perfiles formativos comúnmente aceptados y que pretenden responder a los distintos niveles de ejecución profesional en Animación Sociocultural. (Pozo, 2003a)

1. Monitor de tiempo Libre.
2. Director de Actividades de Tiempo Libre.
3. Animador Sociocultural y Director técnico en Animación Sociocultural y Pedagogía del Ocio.

En España, la adopción de nuevas propuestas formativas a partir del 2003, caracteriza a los procesos de formación en que son más flexibles y con habilidades adaptativas a la realidad social desde sus demandas y las características de los distintos

sectores destinatarios. Teniendo como consecuencia la reconceptualización del campo de actuación que ha garantizado el cumplimiento de los objetivos de estas escuelas y la participación de agentes socioculturales en activo que demandan retroalimentación.

En Andalucía, principalmente existen 18 Escuela de Tiempo Libre y Animación Sociocultural y las diferentes direcciones formativas que adoptaron esta posición son las siguientes:

1. Animación Sociocultural.
2. Los cursos de postgrados en Animación Sociocultural y Educación Social en el ámbito universitario.
3. Diplomatura Universitaria en Educación Social la oferta formativa reglada en Animación Sociocultural.

La evolución de la formación en Animación Sociocultural en España permite identificar que las diferencias radican en las modalidades formativas utilizada por ambos países, por ejemplo la profesión en Cuba de ESC es más amplia y tiene una salida hacia la titulación universitarias, mientras que la formación en ASC en España es asumida por escuelas públicas y privadas, y son programas formativos llevado por estas instituciones con la finalidad de establecer lo que comúnmente se le llama una especialización o un proceso de formación continua, elemento clave de éxito que en las universidades de cubana debe promoverse para elevar la calidad de la práctica profesional del trabajo sociocultural en Cuba.

La determinación de puntos comunes entre la profesión de ASC en España y de ESC en Cuba facilita la aplicación de metodologías docentes e investigativas que han

sido validadas, para que se tenga como objetivo: formular alternativas que mejoren la actuación de este profesional en el nuevo contexto que están surgiendo. Además la implicación de los nuevos modelos de formación que se instauran en la universidad cubana, condicionan respuestas renovadoras a las necesidades sociales a partir de niveles superiores de la institucionalización y profesionalización de la acción sociocultural.

La formación en ESC tiene su aparición en Cuba durante el curso 2000-2001, en las Universidad de la Habana, Pinar del Río, Cienfuegos y Camaguey y un año más tarde se extiende a otros CES del país. Promovido por el incremento de actuación profesionales relacionadas con la planificación, organización e intervención del contexto socio-laboral, educativo y cultural, que impone retos al modelo del profesional, como consecuencia del proceso de masificación de la cultura que generó situaciones profesionales diferentes.

La profesión en ESC desde la adaptación del individuo al medio social es uno de los objetivos de la socialización, que forma parte del *ajuste personal o sociocultural que favorece la acomodación a los modelos o normas de una sociedad* (Diccionario Encarta 2006). Esto no implica necesariamente aprobación, sino que comporta a la innovación o alteración de los componentes que integran una determinada cultura o sociedad.

La búsqueda de planes de mejora de la profesión en ESC ayudaría a que se refuerce el perfil del profesional para que se socialice con los nuevos valores, el sistema de conocimientos, las habilidades, el contenido de la práctica profesional y las características del nuevo contexto donde se insertan estos profesionales.

En correspondencia con lo anterior se hace necesario actualizar los requisitos que en el orden profesional, axiológico, político ideológico y cultural le impone la formación de las nuevas generaciones de profesionales en ESC debido a los profundos cambios experimentados en la sociedad cubana, en los entornos latinoamericano, continental y global.

Los análisis desde los niveles macro y micro sociales culturales, ocupan en la actualidad un lugar determinante para resaltar más la importancia que se le otorga al individuo y a los distintos grupos sociales en el ámbito comunitario. Las comunidades se han convertido en un espacio de reflexión por la complejidad del entorno económico-social que exige profundas transformaciones en el ámbito cultural.

Ante la realidad cambiante, los profesionales necesitan una formación que le permita realizar una interpretación científica e integral de la realidad y, simultáneamente, se preparen para coordinar, inducir o sugerir las iniciativas, proyectos o programas de desarrollo sociocultural, que produzcan los cambios oportunos en los espacios sociales.

Dentro de la comunidad intervienen diferentes fenómenos de índole 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.

Un espacio social es donde los procesos 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 e integración de diferentes culturas que se desarrollan dentro de la sociedad y donde se desarrolla la práctica profesional en ESC.

El trabajo sociocultural prepara a los grupos de personas que conviven en una comunidad determinada, para participar de forma directa en las transformación de su cotidianidad, para ser protagonistas en la toma de decisiones sobre las políticas y estrategias que tienen las acciones culturales, que posibilita promover la creatividad colectiva y la participación comunitaria.

A medida que los procesos sociales se hacen más complejos, los proyectos culturales requieren una coherencia entre los niveles teóricos y prácticos del trabajo sociocultural que se desarrolla en las comunidades, tanto de los que conciben y dirigen la actividad social y cultural, como los que la ejecutan. El ejercicio de esta profesión esta dirigida a la formación científica y ética de los futuros graduados que deben tener conciencia y actuar en la práctica social, desde dos principios básicos: (Observar la figura 19)

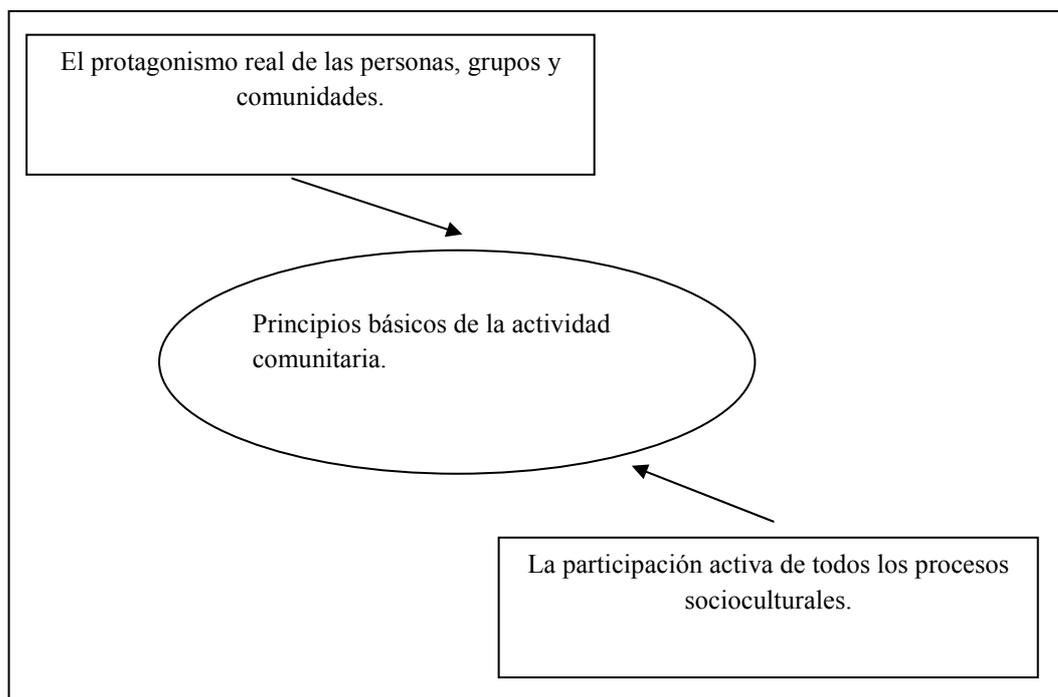


Fig. 19. Principios básicos de la actividad comunitaria.

La carrera de ESC a pesar de que no tiene antecedentes directos en el sistema de Educación Superior en Cuba (como carrera), tiene influencia del sistema de conocimientos, habilidades y modos de actuación de las licenciaturas como: Filología, Historia del Arte, Historia, Sociología, Psicología y Ciencias Sociales. Todo esto obliga a que se refuerce los análisis y reflexiones sobre el modelo del Licenciado en ESC, en algunos aspectos que provoca una mayor calidad dentro de el proceso docente educativo, a partir de perfeccionar los siguientes principios que deben ser cumplidos dentro de la formación profesional:

1. El desarrollo de nuevas bases y presupuestos epistemológicos acerca de las causas de los problemas sociales y sus soluciones.

2. La complejización del accionar social con nuevas direcciones que rebasan el marco local (micro) para incidir en los niveles macro del desarrollo económico y social.
3. La integración del país a nuevas relaciones económicas y políticas internacionales que se gestan en el contexto mundial actual.
4. El nuevo concepto de comunidad y desarrollo local, etc.

La formación de la profesión en ESC constituye una necesidad, dentro de una sociedad caracterizada por el dinamismo de los procesos sociales ocurridos en los últimos años, que han visibilizado o incrementado un conjunto de problemas que inciden en el mantenimiento o permanencia de ciertas desigualdades sociales, demandando un profesional que transforme las dificultades individuales, familias y grupos sociales. Provocando que el perfil profesional sea caracterizado de la siguiente forma (MES, 1999):

1. Su compromiso e incondicionalidad con la sociedad.
2. Su profunda cultura, conciencia y activismo en las transformaciones y consolidaciones en el orden político, económico, social, cultural y medio ambiental.
3. Su humanismo, solidaridad e internacionalismo.
4. Su sencillez, humildad, austeridad y espíritu de sacrificio y de justicia.

5. Su honradez y disposición a enfrentar cualquier manifestación de corrupción, vicios e ilegalidades desde su formación.
6. Su elevado espíritu de autodisciplina y autosuperación, así como su sentido de la responsabilidad.
7. El dominio de elementos básicos para el trabajo social y cultural comunitario en cualquier esfera de la sociedad, que le permitan prevenir, detectar y diagnosticar problemas sociales potenciales y reales y participar en la elaboración y ejecución de proyectos de transformación social y acciones concretas que aporten soluciones a diferentes problemas.
8. Su capacidad para comunicar, coordinar y servir de enlace activo y dinamizador entre las personas, grupos sociales e instituciones implicadas en la solución de los problemas sociales de la comunidad, garantizando un análisis integral de los mismos.

Una formación que tenga coherencia entre la teoría y la práctica tiene como principio básico que el estudiantado se eduque desde aquellos elementos necesarios para la actuación como: conocimientos, habilidades y valores que les permitan, al mismo tiempo que participen activamente en las transformaciones sociales, elevar su propia autoestima, su autorrealización y el desarrollo de su personalidad, siendo requerimientos necesarios para estar en correspondencia con la demanda de las instituciones laborales y la sociedad.

4.5. EL MODELO DE FORMACIÓN EN ESTUDIOS SOCIOCULTURALES EN CUBA.

Las reflexiones en torno a la profesión en ESC y los procesos educativos desde los cuales se están formando los futuros profesionales, trascienden los espacios académicos y se vinculan a los profesionales en ejercicio. Importancia que materializa la interpretación de los procesos de formación profesional a partir de las competencias profesionales desde el accionar sociocultural.

La práctica profesional debe interpretarse como el espacio donde se aplican los conocimientos teóricos y prácticos, la fuente de interrogación para desarrollos conceptuales y de investigación, y debe estar relacionada con las exigencias de la realidad sociocultural. El modo de actuación del profesional en ESC se identifica como aquella persona capaz de interpretar la realidad, establecer el acercamiento directo con el ser humano como objeto y sujeto de trabajo, que le facilita la participación, organización, promoción, y orientación de las personas, que conviven en una comunidad, en la búsqueda de alternativas de solución a sus problemáticas para elevar sus condiciones y la calidad de vida (EFTS, 2004).

El objeto de trabajo de la profesión en ESC es la problemática social existente en cada comunidad y en su actuación el trabajador sociocultural debe proponer alternativas de atención a los problemas de forma conjunta con la población y equipos interdisciplinarios, con la finalidad de establecer modelos de intervención y de transformación (MES, 1999).

Este profesional se desempeña en el contexto comunitario y su cualidad principal en la actuación es la realización de un trabajo especializado de detección, investigación e intervención sociocultural; que implica el trabajo con grupos generacionales distribuidos espacialmente, personas que responden a una manifestación religiosa, la influencia micro social de los hechos demográficos, urbanismo, educación sexual, problemas de los jóvenes, el tiempo ocio en las comunidades, estrategias de intervención sociocultural, etc.

La carrera en ESC 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 sociales, culturales, político - ideológica y del turismo en diferentes contextos.

El trabajo de intervención sociocultural requiere de la influencia de los siguientes **campos de acción:** cultura, historia, teoría y metodología sociocultural. Abarcándose los ámbitos sociales, como las instituciones culturales y educativas, los centros de trabajo y los diferentes comunidades urbanas, rurales o semiurbanas. Todos estos requisitos indican que el enfoque de competencias profesionales en la formación sería lo más adecuado, sin olvidar que los contextos socioculturales necesitan que el egresado en ESC deba asumir un concepto adecuado del trabajador sociocultural en su más amplio significado.

Los profesionales en ESC se insertan en los diferentes contextos socioculturales y esferas de actuación, entre los que se encuentra (MES, 1999):

1. Esfera del trabajo social comunitario.

2. Esfera de la cultura.
3. Esfera del turismo.
4. Organismos de la administración central del Estado.
5. Organizaciones políticas y de masas.
6. Centros de formación profesional de la cultura y el turismo.
7. Centros de enseñanza media y media superior.
8. Centros de Educación Superior.

De manera general el futuro profesional de ESC se forma sobre la base de cumplir las siguientes funciones, que no comienza a aplicarse desde el momento en que se gradúan sino también desde la práctica profesional que realizan, de manera paralela con la formación. A continuación se detallan algunas de ellas:

1. Identificar problemas y necesidades individuales y sociales.
2. Propiciar la participación de la población y actuar directamente en proyectos de transformación social.
3. Participar creativamente, como portadores de una mentalidad nueva, en procesos de intervención que se desarrollen dentro o fuera de su territorio.
4. Contribuir a través de su actividad profesional a transformar conductas y actitudes en los individuos para su incorporación plena a la sociedad, e

influir ideológicamente en la población sobre la base de los principios políticos e ideológicos de sociedad cubana.

5. Orientar a la población sobre los servicios que puedan utilizar, de acuerdo a la problemática que presenten y acompañarlos o representarlos ante las instituciones.
6. Facilitar las relaciones entre sujetos e instituciones sociales de la localidad, conscientes de que el ser humano es el centro de atención y todo lo demás está en función sus necesidades.
7. Organizar y movilizar a los individuos, grupos y comunidades logrando ejercer su influencia para potenciar su conciencia crítica.

Cada una de ellas sirvieron como punto de partida para que el año 2000 se diseñara el plan de estudio de la carrera de ESC que tiene más de 7 años desde su implantación. Anualmente se evalúa efectuándose transformaciones, pero deben dirigirse más a lograr un profesional que compita de forma satisfactoria con el contexto donde interviene, exigencia del estudiantado cuando necesita más reconocimiento de la realidad sociolaboral donde se desempeñan.

4.5.1. Descripción del plan de estudio de la carrera de ESC.

La carrera de ESC es nueva y esta concebida para formar profesionales de nivel superior especializados en el trabajo sociocultural en condiciones de potenciar el

desarrollo social autogestionado de las comunidades. El ejercicio de esta profesión requiere, no solo de conocimientos y habilidades, sino también de actitudes que este en correspondencia con la ética y estética del contexto actual.

El plan de estudio diseñado para la formación del profesional en ESC tiene los siguientes objetivos generales y específicos (MES, 1999):

Objetivos Generales:

1. Formar una concepción del mundo que les permita desarrollar un alto nivel científico cada tarea profesional en la transformación sociocultural de nuestra realidad.
2. Enfrentar sus funciones profesionales atendiendo a la ética en la solución de los problemas en la esfera de la inserción social.
3. Dominar de manera integral las herramientas científico-metodológicas que les permitan una visión histórica-lógica del desarrollo de la sociedad y el pensamiento social.
4. Orientar 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. Comprender la necesidad de elevar de manera constante su formación político ideológico, científico, técnico, cultural y físico para el mejor

desempeño del ejercicio de su profesión y la proyección cultural en la colectividad.

6. Desarrollar la capacidad de apreciación y valoración estética de las diversas manifestaciones de la cultura en su expresión regional y/o nacional.
7. Mantener una sistemática actualización en el campo de la profesión, apoyándose en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Objetivos Específicos:

1. Aplicar los métodos y los procedimientos que permitan la apreciación, valoración e interpretación de determinados productos culturales.
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 cualquiera 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 escrito, de acuerdo con los requerimientos de su profesión.

Es importante que se destaque que los programas socioeducativos que se desarrollan en el proceso de Universalización de la Enseñanza Superior, tienen como principio elevar el nivel cultural de los jóvenes. Sobre esta base se diseñaron los planes de estudios de carreras de corte humanista, por lo tanto en la actualidad adolecen de procedimientos metodológicos que faciliten la impartición de habilidades, capacidades, actitudes y destrezas para insertar de manera efectiva en los ámbitos comunitarios y actuar en correspondencia con las exigencias de la realidad cubana contemporánea.

El modelo pedagógico se aplica a través de clases por encuentro, sobre la base de una docencia semipresencial y se transita por un plan de estudio que se extiende hasta 6 años, la formación del estudiante asume condiciones de semipresencialidad con el objetivo de que sean capaces de autogestionar sus propios aprendizajes. Los estudiantes provienen de diferentes fuentes de ingresos de los programas sociales, que surge a finales de la década de los 90 tales como: Formación de Trabajadores Sociales, Instructores de Arte y Maestros Emergentes. El plan de estudio de la formación en ESC es el siguiente:

PRIMER AÑO	
SEMESTRE 1	SEMESTRE 2
Filosofía y Sociedad I	Filosofía y sociedad II
Gramática Española	Metodología de la Investigación social I
Psicología General	Taller de Redacción y Estilo I
Computación	Historia de Cuba
SEGUNDO AÑO	
SEMESTRE 3	SEMESTRE 4
Historia de la Filosofía	Pensamiento Filosófico y Social Contemporáneo
Taller de Redacción y Estilo II	Estadística
Metodología de la Investigación Social II	Apreciación del Arte
Economía Política I	Economía Política II
TERCER AÑO	
SEMESTRE 5	SEMESTRE 6
Teoría Socio-política	Antropología
Cultura latinoamericana y del Caribe I	Cultura latinoamericana y del Caribe II
Apreciación Literaria	Literatura Cubana
Arte cubano	Demografía
CUARTO AÑO	
SEMESTRE 7	SEMESTRE 8
Ética, Cultura y Sociedad	Geografía Regional
Cultura Cubana I	Cultura Cubana II
Cine Cubano	Música Cubana
Teatro Cubano	Seminario del español de Cuba
Preparación para la Defensa	
QUINTO AÑO	
SEMESTRE 9	SEMESTRE 10
Sociedad y Religión	Ecología y Sociedad
Teoría Sociológica de la Comunicación	Historia regional
Sociología y Política Social Agraria	Teorías del Desarrollo
Sociología y Política Social Urbana	Sociología cultural
SEXTO AÑO	
SEMESTRE 11	SEMESTRE 12
Gestión turística del Patrimonio Cultural	
Técnicas de Interpretación del Patrimonio Cultural	EXAMEN ESTATAL o TRABAJO DE DIPLOMA
Economía Regional	
Estética	

Tabla 4. Plan de Estudio de ESC

La práctica profesional de los estudiantes se desarrolla paralelamente al proceso de formación, lo cual posibilita un proceso de transferencia del conocimiento al contexto donde se materializa la unidad entre la teoría y la práctica.

Específicamente el plan de estudios de esta carrera de corte humanista, se le ofrece a los trabajadores sociales, maestros emergentes, instructores de artes, entre otras fuentes que existen en los municipios y que se desarrollan en el ámbito sociocultural, con el objetivo de elevar el nivel cultural y no la profesionalidad de la actuación de dichos perfiles. Entonces la realización de la investigación sobre la formación continua en ESC, facilita un rediseño de los perfiles profesionales, caracterizar las situaciones profesionales y determinar las competencias genéricas y específicas que exige el trabajo sociocultural para proponer alternativas de mejoras de los planes de formación dentro del contexto avileño.

4.6. CONCLUSIONES.

Uno de los valores de este capítulo es establecer algunas pautas que permitan una mayor comprensión de la formación de ESC a partir de precisarse algunos objetivos como la determinación de la posibilidad de que se establezcan puntos de afinidad entre la formación de ASC que se desarrolla en España y la de ESC que se ejecutan en Cuba, además de una descripción detallada sobre el surgimiento de la formación y profesionalización del trabajo sociocultural y puntualizándose en las características del plan de estudios, facilitándose la formulación de las siguientes conclusiones:

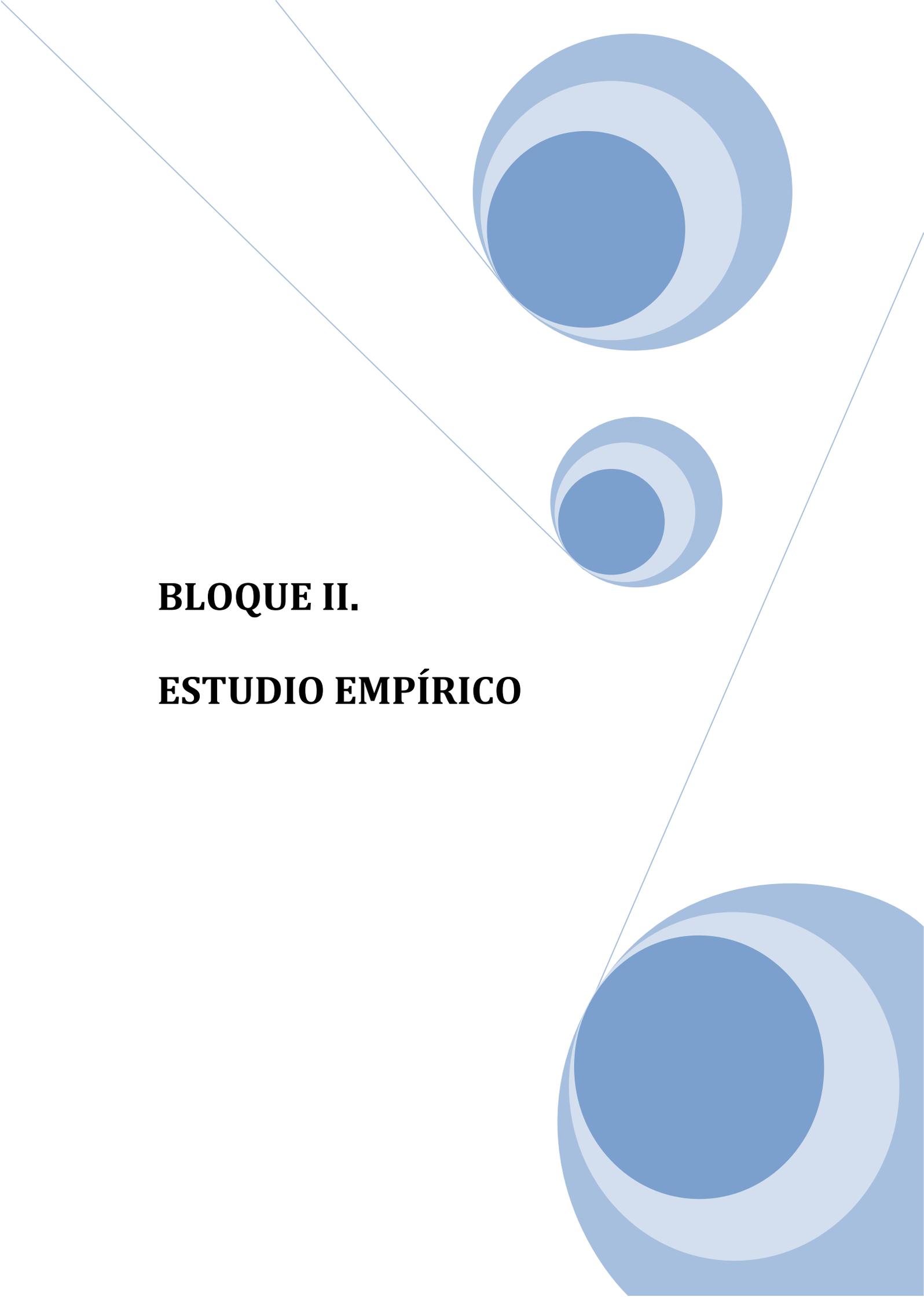
1. La formación de ASC en España fue adaptándose a los avances conceptuales y profesionales. Teniendo como perfiles profesionales al monitor de tiempo libre, director de actividades de tiempo libre, animador sociocultural y director técnico en ASC y pedagogía del ocio.

2. La profesionalización de la ASC en España y el trabajo sociocultural que desarrolla Cuba tiene influencia de las corrientes de la Educación Popular que le representante fue Freire provocando un se extienda el trabajo comunitario en ambas latitudes.
3. El trabajo sociocultural que se desarrolla en Cuba adopta dimensiones culturales, ambientalistas y políticas, y al igual que la profesionalización de ASC en España no permanece ajena a los grandes cambios políticos, económicos, sociales del contexto mundial actual.
4. Existen algunos factores de riesgo entre los que se encuentra; que se puede crear la falsa imagen de que los graduados de las escuelas de formación de trabajadores sociales, maestros emergentes e instructores de arte están aptos para trabajar en todas las dimensiones de la profesión y en dichas escuelas sólo se crean un conjunto de habilidades para capacitarlos en su modo de actuación
5. Los protagonistas no solo son trabajadores sociales sino también sociólogos, psicólogos, médicos, instructores de arte y maestros emergentes, que por la diversidad de sus especialidades se requiere de espacios que faciliten la adquisición de competencias que permita la determinación de las habilidades, capacidades, actitudes y destrezas de las personas que integran una comunidad para intensificar su desarrollo.
6. La importancia de que se articule entre las instituciones educativas y el contexto sociolaboral, es debido a que tanto los trabajadores sociales,

maestros emergentes e instructores de artes son trabajadores activos que practican su profesión y a la misma vez reciben la formación en las SUM.

7. El proceso de profesionalización de la acción sociocultural a partir de 1998 en Cuba tiene un mayor reconocimiento, teniéndose como resultado la ejecución de una formación en tres niveles fundamentales. El primero se basa en la capacitación de los estudiantes en escuelas que cumple con la formación de maestros emergentes, instructores de arte, trabajadores sociales, etc. Continúan sus estudios en un segundo nivel que se desarrolla en la SUM y se basa en la formación superior que conlleva a la obtención de un título en ESC y por último la instrumentación de especialidades, maestrías y doctorados, es decir la formación continua.
8. La intencionalidad es formar un profesional integral, que supere la sectorialización desde el fortalecimiento de las bases epistemológicas y sociológicas, en correspondencia con el contexto sociohistórico y la didáctica de estas especialidades.
9. La formación en ESC y su la práctica profesional debería trabajar por una mejor articulación entre educación-investigación-acción profesional, pues la educación en los últimos años ha dado muestra que puede actuar como dinamizador de la profesionalización.
10. El funcionamiento de estos programas también se sustenta por la existencia de algunas premisas, tales como: el papel protagonista que juega las universidades en el desarrollo económico de Cuba, la voluntad política que

tiene nuestro país para el desarrollo de los programas socio-educativos y la relación estrecha que existe entre las Política Social y el desarrollo del Trabajo Sociocultural en Cuba.

The page features a decorative graphic consisting of three blue circles of varying sizes, each with a darker blue center and a lighter blue outer ring. These circles are arranged along a diagonal line that descends from the top left towards the bottom right. The background is white with faint, thin blue lines that intersect to form a large, light blue triangular shape on the right side of the page.

BLOQUE II.

ESTUDIO EMPÍRICO



BLOQUE II. ESTUDIO EMPÍRICO





CAPÍTULO V.

PROBLEMA, OBJETIVOS Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

- 5.1. Introducción
- 5.2. Planteamiento del problema
- 5.3. Objetivos de la investigación
 - 5.3.1. Objetivos generales
 - 5.3.2. Objetivos específicos
- 5.4. Variables del estudio
 - 5.4.1. Variables relacionadas con los estudiantes que cursan la carrera de ESC.
 - 5.4.2. Variables relacionadas con el profesorado universitario de la SUM.
 - 5.4.3. Variables relacionadas con los directivos
- 5.5. Descripción de la población.
 - 5.5.1. Descripción de la población de la provincia de Ciego de Ávila.
 - 5.5.2. Estructura y composición de la carrera de Estudios Socioculturales en las SUM.
 - A. Estudiantes de la carrera de Estudios Socioculturales.
 - B. Profesorado de la formación en Estudios Socioculturales.
 - C. Directivos de la formación en Estudios Socioculturales.
- 5.6. Metodología de la investigación

5.1. INTRODUCCIÓN

En los capítulos anteriores, se ha enfatizado la necesidad e importancia de la mejora de la calidad de la formación impartida desde las universidades y de establecer indicadores que permitan describir y analizar la formación posgraduada que se exige en condiciones del UES para los profesionales en ESC. De igual modo, en los capítulos anteriores hemos presentado el “enfoque basado en competencias” como una propuesta que permitirá diseñar ofertas formativas más pertinentes y actualizadas.

A lo largo de este capítulo presentamos de forma global el problema de la investigación, los objetivos generales que la han orientado, el enfoque metodológico en el que nos hemos apoyado para responder a dichos objetivos, los niveles en que se estructura, los frentes que se abordan, los procedimientos de recogida de datos empleados, los criterios de calidad de esos procedimientos, la temporalización y los recursos con los que se ha contado, las diferentes muestras con las que hemos trabajado, así como una caracterización de los procedimientos de análisis de datos y discusión de resultados seguidos.

El objetivo de la primera fase de la investigación que se presenta fue la evaluación del programa de continuidad de estudio de trabajadores sociales que se desarrolla en condiciones de la UES. La investigación evaluativa realizada tuvo una doble perspectiva; la mejora de la acción educativa del profesorado y de los resultados alcanzados por el estudiantado

Caracterizar la realidad social en la que se desarrolla el Programa de UES, conocer las demandas y necesidades de los implicados en el y determinar el grado de

pertinencia de dicho programa formativo han sido las razones que nos llevaron a esa evaluación.

Para responder a esto, se realizó una indagación teórica analizando las aportaciones realizadas por diferentes investigadores expertos en investigación evaluativa y desde diferentes perspectivas (Fernández Ballesteros, 1996; De Miguel, 2000; Díaz, 2000; Fernández, 2000; Pérez, 2000; Pozo, 2000; Tejedor, 2000; entre otros)

La evaluación del programa de continuidad de estudio supuso un proceso de búsqueda de información para la formulación de conjeturas sobre la realidad formativa y lo novedoso que resultó su inserción en el contexto cubano. Estos procedimientos sirven de base teórico y práctica para evaluar los programas formativos que intervienen en el ámbito socio-cultural que tienen como objetivo la formación de una cultura integral general en la población.

La evaluación del programa de UES en la provincia de Ciego de Ávila realizada, tuvo como principal conclusión su alto nivel de pertinencia porque responden a las necesidades de los destinatarios sin embargo, el 85,9% de los estudiantes no se encuentran satisfechos con la formación profesional que reciben. La causa fundamental de que exista esta insatisfacción es que la formación inicial que reciben esta diseñada para que se formen en una cultura general integral.

Esto provoca la poca existencia de procedimientos docentes que contribuyan al proceso de socialización entre las instituciones educativas y la realidad sociolaboral donde se insertan los estudiantes que trabajan de forma activa. Este hecho se relaciona

con la existencia de un 87% de estudiantes que opinan que se debe fortalecer la relación entre su formación profesional y la labor que realizan, y este factor debe potenciarse debido a que los estudiantes se encuentran matriculados en diferentes carreras y no existen mecanismos metodológicos integradores que potencien su desempeño profesional.

Del análisis que realizamos de las intervenciones aportadas en el Grupo de Discusión puesto en marcha en esta fase del estudio, se diferentes valoraciones de los profesores con respecto al programa. Estas aportaciones fueron clasificadas bajo la categoría *necesidad*, y en las siguientes subcategorías: “necesidades satisfechas”, “insatisfechas” y “exigidas”, que a continuación se ilustran:

1. *Necesidades satisfechas* de los profesores con la ejecución del Programa objeto de Estudio.
 - Modelo Pedagógico efectivo.
 - Positiva respuesta del territorio para la ejecución del programa.
 - Formación Integral de los Estudiantes.
 - Inversiones apropiadas.
 - Condiciones materiales de atención al claustro creado.
 - Formación de valores de los estudiantes.
2. *Necesidades insatisfechas* de los profesores con la ejecución del Programa objeto de Estudio.
 - Poca responsabilidad del estudiante.
 - Poco hábito de estudio en los estudiantes.

- Los estudiantes no valoran las oportunidades que le ofrece el Modelo Pedagógico.
- El sistema de evaluación es muy centralizado.
- Poca efectividad y eficiencia de algunas preparaciones metodológicas que desarrollamos en la Universidad.
- No está diseñado una preparación para el tutor.

3. *Necesidades exigidas* de los profesores con la ejecución del Programa objeto de Estudio.

- Elevar el protagonismo de los estudiantes.
- Incrementar la relación entre las SUM y las instancias laborales de los trabajadores sociales para que exista una relación entre conocimientos teóricos y prácticos.
- Aprovechar de manera eficiente las condiciones que se crean de vínculo con la comunidad.
- Incorporar como forma Evaluativa “exámenes integradores”.

Sus planteamientos estuvieron dirigidos fundamentalmente hacia el papel que juegan los estudiantes y la necesidad de cambiar algunas cuestiones, como el sistema de evaluación, pues limita tanto la creatividad de los profesores a la hora de diseñar y evaluar las habilidades de los estudiantes como las posibilidades de los estudiantes para mostrar sus aprendizajes. La causa fundamental es que los exámenes se diseñan todos en la Universidad central y luego los diferentes proyectos se emiten hacia los 10 municipios, se aplican y retornan a las Sedes Centrales para su corrección.

También manifiestan un alto compromiso con la labor educativa que se debe desarrollar y potenciar para que su preparación metodológica sea superior y la de los

profesionales tengan más calidad en sus niveles de aprendizajes y la comunidad esté más satisfecha con sus resultados.

Los directivos que asumen la responsabilidad de dirigir las SUM tiene otras preocupaciones; así pues, indican que se debe ser más exigente dentro de los procesos formativos que ejecutan porque existen problemáticas como: poca responsabilidad ante el estudio independiente, dificultades entre la integración de las SUM y los empleadores, poca disponibilidad de computadoras, videos y televisores lo que impide desarrollar una docencia semipresencial de manera efectiva, profesores que no son afines a los perfiles de las carreras que forman porque los municipios adolecen de profesionales de especialidades como Sociología y Comunicación Social, deficiente papel de la tutoría y profesores que no asisten a las asesorías que mensualmente imparte la Sede Central.

Los análisis realizados de forma agregada por grupos de interés estudiantes, profesores y directivos determinaron que existen dificultades en tres dimensiones importantes:

1. Formación del Profesional.
2. Investigación.
3. Formación posgraduada.

Son varias las razones que nos llevan a justificar la necesidad de poner enmarca un estudio que nos permita diseñar alternativas de mejora del desarrollo profesional; entre otras:

- insatisfacción de los estudiantes con la formación que reciben,
- deficiencias en las metodologías docentes aplicadas por el profesorado,
- falta de comprensión del modelo pedagógico que exigen autonomía al estudiante y debe ser preparado en función de que se le cree esta habilidad,
- existencia de estudiantes desmotivados ante el estudio,
- poca integración entre las SUM y los empleadores.

Tomar decisiones dirigidas al cambio, a la innovación y a la transformación positiva del programa obliga a la definición de criterios e indicadores de calidad de la formación profesional pero desde la enseñanza posgraduada en ESC en condiciones de UES.

Tras el proceso evaluativo del Programa de la UES surge la preocupación de perfeccionar el desarrollo profesional de tres perfiles fundamentales: los maestros emergentes, los trabajadores sociales y los instructores de arte desde la enseñanza posgraduada porque tiene mayor implicación en los componente formativos, la inserción laboral y la calidad de la enseñanza en condiciones de la UES, que tributa un adecuado modo de actuación del profesional en ESC.

La formación basada en competencias definidas desde la acción profesional, es el enfoque desde donde diseñar estas alternativas de mejoras formativas porque proporciona habilidades, hábitos, valores, actitudes, motivos, y destrezas que facilitan que el individuo alcance un desarrollo del pensamiento por la adquisición de una

formación más amplia y profunda y que en última instancia determina un desempeño efectivo de la actuación profesional.

El programa de la UES surgió en el año 2000 y existe una alta exigencia por parte del MES de que se deben promover más investigaciones sobre dicho programa. Este estudio, pretende satisfacer la necesidad de diseñar un programa de formación posgraduada basado en competencias profesionales en la carrera de ESC para elevar la calidad de la formación y de la profesionalidad de los perfiles de maestro emergente, trabajadores sociales e instructores de arte.

5.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

“Un problema de investigación es el foco central de cualquier investigación. Como su nombre indica, en el problema de investigación se expresa lo que el investigador quiere hacer”. (Buendía y Colás, 1998)

Esta sociedad que está en una continua transformación, demanda una adaptación de la universidad y al mismo tiempo una adecuación de la formación universitaria a las expectativas sociales y a las demandas del mercado laboral (Gallardo, 2003).

La formación posgraduada como proceso continuo, basada en competencias profesionales en profesión de ESC, es un reto que implica trazar alternativas que posibiliten la materialización de criterios e indicadores de calidad de la formación que se desarrolla en las SUM.

El propósito de esta investigación es respetar la formación inicial y los planes de estudios del programa de UES, y tomar como referencia la enseñanza posgraduada para

mitigar las deficiencias existentes y proponer alternativas de mejora que tengan en cuenta las exigencias, condiciones y funciones del trabajador activo en ESC, que consideren las características del contexto sociolaboral en Ciego de Ávila. Estas alternativas de mejora se refieren a tres perfiles profesionales: Maestros Emergentes, Instructores de Arte y Trabajadores Sociales.

A modo de resumen, la presente investigación surge a partir de los resultados obtenidos en la Evaluación del Programa de Continuidad de Estudios en el proceso de UES. Este estudio diagnóstico permitió conocer la insatisfacción de los estudiantes con la formación que reciben sobre todo porque la misma adolece de procedimientos adecuados para que la inserción en la realidad sociolaboral tenga niveles de satisfacción elevados.

Los interrogantes a los que se pretende dar respuesta en este estudio son los siguientes:

1. ¿Cómo se caracteriza el **perfil profesional** de los trabajadores activos que cursan la carrera de en ESC en el contexto avileño?
2. ¿Cuáles son los **criterios de calidad** de la formación en ESC en condiciones de UES en la Universidad Cubana de Ciego de Ávila que posibiliten diseñar una propuesta de formación en ESC basada en competencias de la acción profesional?
3. ¿Cómo diseñar un **programa de formación** posgraduada en ESC que contribuya al desarrollo profesional?

5.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los interrogantes anteriormente presentados constituyen los objetivos generales y específicos que se plantean para este estudio; estos objetivos son los siguientes:

5.3.1. Objetivos Generales.

1. Caracterizar el perfil profesional de los trabajadores activos que cursan la carrera de ESC en el contexto avileño.
2. Determinar los criterios de calidad de la formación en ESC en condiciones de UES en la Universidad Cubana de Ciego de Ávila que posibiliten diseñar una propuesta de formación posgraduada en ESC basada en competencias de la acción profesional.
3. Diseñar un programa de formación posgraduada en ESC que contribuya al desarrollo profesional.

5.3.2. Objetivos específicos.

Los objetivos generales, anteriormente expuestos, se concretan en los siguientes objetivos específicos.

- **Objetivos específicos identificados en el primer objetivo general:**

1. Determinar las funciones, tareas, exigencias y condiciones de trabajo de los trabajadores activos en ESC en el contexto avileño.

2. Identificar las competencias de la acción profesional de los trabajadores activos en ESC.
3. Consensuar los criterios entre los profesores y directivos sobre la utilidad de la formación recibida en la práctica profesional de ESC.
4. Determinar el nivel de adquisición de las competencias profesionales en el proceso de formación inicial en la carrera de ESC por parte de los trabajadores activos.
5. Consensuar el nivel de percepción que tienen los profesores y directivos acerca de las competencias profesionales que han adquirido los estudiantes durante el proceso de formación en la carrera de ESC.

▪ **Objetivos específicos identificados en el segundo objetivo general:**

1. Identificar los puntos fuertes y débiles de la formación en ESC en el contexto avileño en condiciones de la UES.
2. Consensuar los criterios de los profesores y directivos sobre los objetivos de la formación posgraduada en ESC en condiciones de la Universalización de la Enseñanza Superior.
3. Consensuar los criterios de calidad que deben estar presentes en la formación posgraduada en ESC desde las condiciones que impone la Universalización de la Enseñanza Superior, según los trabajadores activos, profesores y directivos.

4. Determinar los indicadores de medida de cada criterio de calidad que facilite la evaluación sistemática del proceso de formación posgraduada.
5. Determinar el nivel de pertinencia de la formación posgraduada que tiene los profesores, trabajadores activos y directivos que están implicados en el proceso formativo de ESC.

▪ **Objetivos específicos identificados en el tercer objetivo general:**

1. Proponer un programa de formación posgraduada que contemple estructuralmente los principios, objetivos y contenidos, en ESC ajustada a las condiciones de la Universalización de la Enseñanza Superior.
2. Consensuar entre los trabajadores activos, profesores y directivos el enfoque metodológico y evaluativo de la formación posgraduada en ESC, en condiciones de la UES.
3. Diseñar las carpetas de competencias de intervención profesionales que permiten una conformación de programa de formación posgraduada ajustada a ESC y en condiciones de UES.

5.4. VARIABLES DEL ESTUDIO.

Definido el problema de investigación, los objetivos generales y específicos, se han identificado como relevantes una serie de variables tales como:

- Variables *situacionales* de los tres colectivos de sujetos participantes: estudiantes, profesorado universitario y directivos de las Sedes Universitarias.
- Variables relacionadas con las competencias profesionales.
- Variables relacionadas con los criterios e indicadores de calidad de la formación posgraduada en ESC.

Estos tres bloques quedan estructurados también en relación con las tres *fuentes de información* (trabajadores activos, profesorado y directivos) y con la utilización de los instrumentos *de recogida de información como*: el cuestionario, la encuesta y grupos de discusión.

A continuación se presentan distintas tablas en las que se muestran las distintas variables agrupadas por bloques y por las fuentes de obtención de información:

5.4.1. Variables relacionadas con los estudiantes que cursan la carrera de ESC.

La información relativa a estas variables se ha obtenido a través del Cuestionario y del Grupo de Discusión. A continuación se muestran estas variables divididas en tres apartados: *variables situacionales*; *variables relacionadas con las competencias profesionales* y *variables relativas a los criterios de calidad de la formación en ESC*:

Instrumento: Cuestionario
<ul style="list-style-type: none"> • Datos personales <ul style="list-style-type: none"> - Identidad sexual - Año de nacimiento - Lugar de nacimiento - Actividad actual - Centro de trabajo actual - Localidad donde labora - Salario - Horario

Tabla 5. Variables situacionales de los estudiantes.

Instrumento: Cuestionario.	
<ul style="list-style-type: none"> • Estudios preuniversitarios <ul style="list-style-type: none"> - Fuente de Ingreso • Formación universitaria <ul style="list-style-type: none"> - Preferencia de la titulación - Conocimiento de la carrera - Motivos de elección - Progreso en el avance dentro del Plan de Estudio • Funciones laborales y exigencias de la práctica profesional 	<ul style="list-style-type: none"> • Competencias Profesionales <ul style="list-style-type: none"> - Utilidad de la formación que reciben - Adquisición de competencias durante el transito por el Plan de Estudios de la Carrera de ESC - Relación de la actividad laboral que realiza y los estudios que cursa

Tabla 6. Variables relacionadas con las competencias profesionales en los estudiantes.

Instrumento: Cuestionario
<ul style="list-style-type: none"> • Formación Posgraduada <ul style="list-style-type: none"> - Preferencias por las modalidades que se utilizan en la formación posgraduada - Expectativas - Motivos de elección - Criterios de calidad

Tabla7. Variables relacionadas con los criterios de calidad de la formación posgraduada de los estudiantes.

Grupo de Discusión.
<ul style="list-style-type: none"> • Indicadores de medidas de calidad. • Estructura del programa de formación posgraduada. • Enfoque metodológico y evaluativo de la formación posgraduada.

Tabla. 8 Variables que relacionan a los indicadores de medida y los enfoques estructurales del programa de formación posgraduada de los estudiantes.

5.4.2. Variables relacionadas con el profesorado universitario de las SUM.

La información alcanzada del profesorado universitario se ha obtenido utilizando para ello una encuesta. En las siguientes tablas se muestran las variables de estudio, divididas en dos apartados: *variables situacionales* y *variables relacionadas con la enseñanza impartida por estos*.

Instrumento: Cuestionario	
<ul style="list-style-type: none"> • Datos personales <ul style="list-style-type: none"> - Departamento o SUM donde labora: - Estudios que posee - Edad - Identidad sexual - Años de docencia - Categoría docente. - Categoría Científica. - Función que realiza en la docencia 	

Tabla 9. Variables situacionales del profesorado universitario.

Instrumento: Cuestionario	
<ul style="list-style-type: none"> • Formación universitaria de los estudiantes <ul style="list-style-type: none"> - Asistencia - Dificultades en los estudios - Objetivos de la formación - Competencias transmitidas - Puntos fuertes y débiles de la formación - Relación teoría y práctica 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilidad de la formación que reciben en la SUM. - Relaciones entre los planes de formación y la necesidad de formar un profesional competente. - Inserción laboral y formación. - Funciones y tareas de la práctica profesional.

Tabla 10. Variables relacionadas con competencia profesional y elementos del proceso de formación que desarrolla las SUM según los profesores.

Instrumento: Cuestionario	
<ul style="list-style-type: none"> • Formación Posgraduada. <ul style="list-style-type: none"> - Importancia de la formación posgraduada. - Retos de la formación posgraduada en ESC en condiciones de la Universalización de la Enseñanza Superior. • Criterios de calidad. 	

Tabla 11. Variables relacionadas con los criterios de calidad de la formación posgraduada según los profesores.

Grupo de Discusión.
<ul style="list-style-type: none"> • Indicadores de medidas de calidad. • Estructura del programa de formación posgraduada. • Enfoque metodológico y evaluativo de la formación posgraduada

Tabla 12. Variables que relacionan a los indicadores de medida y los enfoques estructurales del programa de formación posgraduada según los profesores.

5.4.3. Variables relacionadas con los directivos.

Con respecto a los directivos de los procesos formativos de las SUM, en este caso la carrera de ESC se obtuvieron la información a través de una encuesta que se dividen en tres apartados: *variables situacionales, variables relacionadas con el término de competencias profesionales y otras que corresponden con la formación posgraduada.*

Instrumento: Cuestionario	
<ul style="list-style-type: none"> • Datos personales: <ul style="list-style-type: none"> - Edad - Sexo - Centro de trabajo - Localidad del centro laboral - Puesto de dirección - Estudios que posee - Años de docencia - Años en el cargo - Categoría docente - Categoría Científica 	

Tabla 13. Variables situacionales de los directivos.

Instrumento: Cuestionario	
<ul style="list-style-type: none"> • Formación universitaria de los estudiantes. <ul style="list-style-type: none"> - Asistencia - Puntos fuertes y débiles de la formación en ESC que se realiza en la SUM - Competencias transmitidas. - Dificultades de la formación que se efectúan en ESC dentro de la SUM. 	<ul style="list-style-type: none"> - Objetivos formativos. - Funciones y tareas de la práctica profesional.

Tabla 14. Variables relacionadas con competencia profesional.

<i>Instrumento: Cuestionario</i>
<ul style="list-style-type: none">• Formación Posgraduada.<ul style="list-style-type: none">- Importancia de la formación posgraduada.- Expectativas de la formación posgraduada- Retos de la formación posgraduada en ESC dentro de la SUM.- Criterios de calidad Criterios de calidad de la formación posgraduada en ESC.

Tabla 15. Variables relacionadas con los criterios de calidad de la formación posgraduada según los directivos.

Grupo de Discusión.
<ul style="list-style-type: none">• Indicadores de medidas de calidad.• Estructura del programa de formación posgraduada.• Enfoque metodológico y evaluativo de la formación posgraduada

Tabla 16. Variables que relacionan a los indicadores de medida y los enfoques estructurales del programa de formación posgraduada según los directivos.

5.5. DESCRIPCIÓN DE LA POBLACIÓN.

La población a la que se refiere esta investigación es el colectivo de los trabajadores activos en ESC que se encuentran en el perfil profesional de trabajadores sociales, maestros emergentes e instructores de artes y se insertan en el programa de UES. Por lo tanto se debe abarcar todas las SUM del territorio donde se desarrollan los estudios universitarios que tiene equivalencia con los que se aplican en la Sede Central, la *Universidad de Ciego de Ávila*.

5.5.1. Descripción de la población de la provincia de Ciego de Ávila.

La provincia de Ciego de Ávila, ubicada en el centro del país, surge en 1976 a partir de la división política administrativa en Cuba, ya que antes de esta fecha el territorio avileño le pertenecía a la provincia de Camaguey. Su composición estructural

es de 10 municipios y las prioridades económicas fundamentales son el turismo y la producción agroazucarera.

Cuando se analiza los índices poblacionales de la provincia de Ciego de Ávila que se alcanzaron durante el año 2007, a partir de indicadores poblacionales se determinan que la composición de variables como la edad y el sexo es la que se observa en la siguiente tabla demográfica.

Age	Total	Males	Females
0 - 4	23,685	12,134	11,551
5 - 9	25,853	13,338	12,515
10 - 14	27,430	14,149	13,281
15 - 19	33,914	17,543	16,371
20 - 24	29,804	15,339	14,465
25 - 29	27,256	14,066	13,190
30 - 34	37,129	19,125	18,004
35 - 39	40,137	20,526	19,611
40 - 44	38,581	19,496	19,085
45 - 49	27,170	13,615	13,555
50 - 54	23,458	11,729	11,729
55 - 59	21,454	10,783	10,671
60 - 64	17,696	8,614	9,082
65 - 69	14,429	7,219	7,210
70 - 74	11,352	5,670	5,682
75 - 79	8,966	4,451	4,515
80 - 84	6,012	2,972	3,040
85+	5,484	2,622	2,862
Total	419,810	213,391	206,419

Tabla. 17. Población de la provincia de Ciego de Ávila (2007)
Fuente: Oficina de Estadísticas Provincial Ciego de Ávila.

La provincia de Ciego de Ávila tiene una población de 419.810 habitantes y un índice de masculinidad de 103.3 hombres por cada 100 mujeres, esto significa que existen más hombres que mujeres. También con esos datos se hace un análisis estratificado por grupos de edades y se obtiene esta información.

Grupos de Edades	Cifras Absolutas	Cifras Relativas %
0-14	76968	18.3
15-59	278903	66.5
60-+	63969	15.2
Total	419810	100

Tabla. 18. Composición por Grupos de Edades de la provincia de Ciego de Avila.

En la siguiente tabla se puede comprobar que la población en la provincia de Ciego de Ávila esta envejecida porque los grupos de edades de 60 y más tienen una representación de un valor por encima del 12%, de esta forma se evidencia el efecto del envejecimiento poblacional, el cual se observar en la pirámide poblacional que se ilustra.

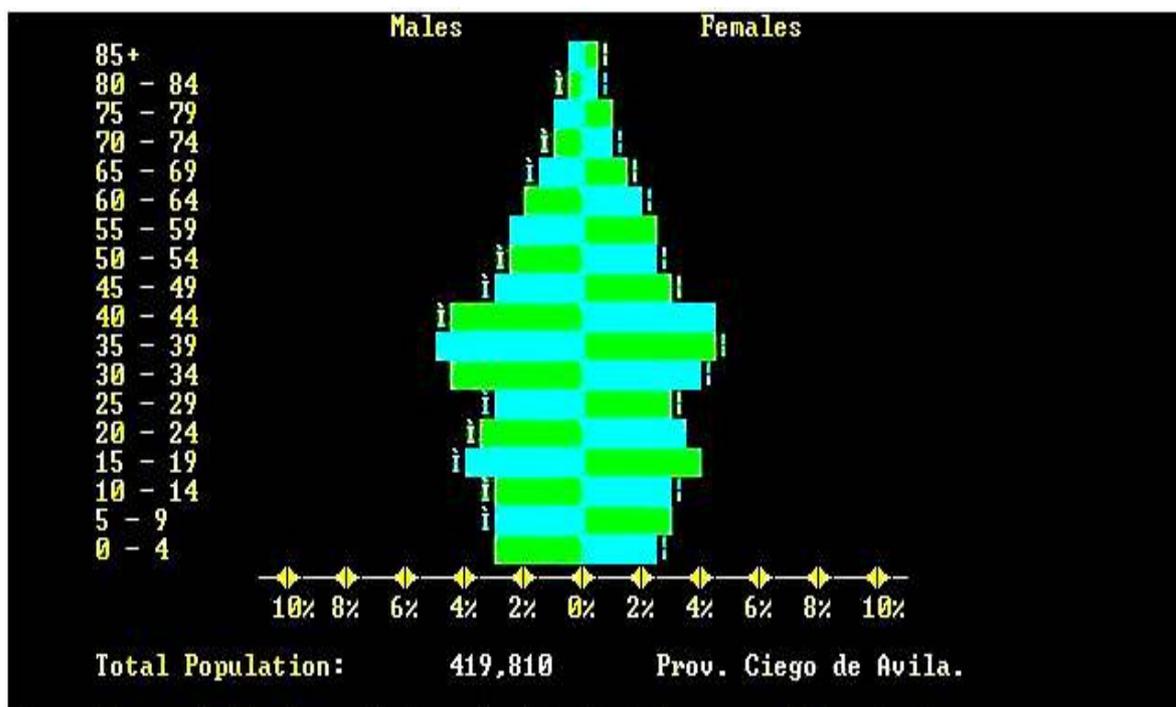


Fig. 20. Pirámide poblacional de la provincia de Ciego de Ávila.

La pirámide poblacional indica que la provincia de Ciego de Ávila tiene una tendencia a la disminución de la natalidad y de la mortalidad, expresado en que el índice de esperanza de vida se eleva constantemente.

5.5.2. Estructura y composición de la carrera de Estudios Socioculturales en las SUM.

En la provincia de Ciego de Ávila existen 10 SUM, donde se imparten diferentes carreras que se relacionan con las Humanidades, Contabilidad y Finanzas e Ingenierías. Sin embargo la presente investigación centra su atención en tres perfiles fundamentales, los trabajadores sociales, maestros emergentes e instructores de artes que se encuentran matriculados en carreras de Humanidades, especialmente en ESC (Observar Tabla 19)

	Total	Trabajadores Sociales	Maestro Emergentes	Instructor de Arte
Derecho	397	258	133	6
Comunicación Social	558	319	176	63
Ciencia de la Información	8		7	1
Psicología	489	329	141	19
Sociología	13	11	2	
Estudios Socioculturales	309	163	99	47

Tabla 19. Relación de Estudiantes por carreras.

Existe una mayor representación de los trabajadores sociales, para un 60.8 %, seguido por los maestros emergentes seguido de los instructores de arte que relativamente se comportan de la siguiente forma, para un 31.4 % y 7 % respectivamente.

La carrera que tiene mayor matrícula es Comunicación Social y la que se escogió como objeto de estudios es la de ESC que ocupa el cuarto lugar en representación de la matrícula y que se observa en el gráfico siguiente.

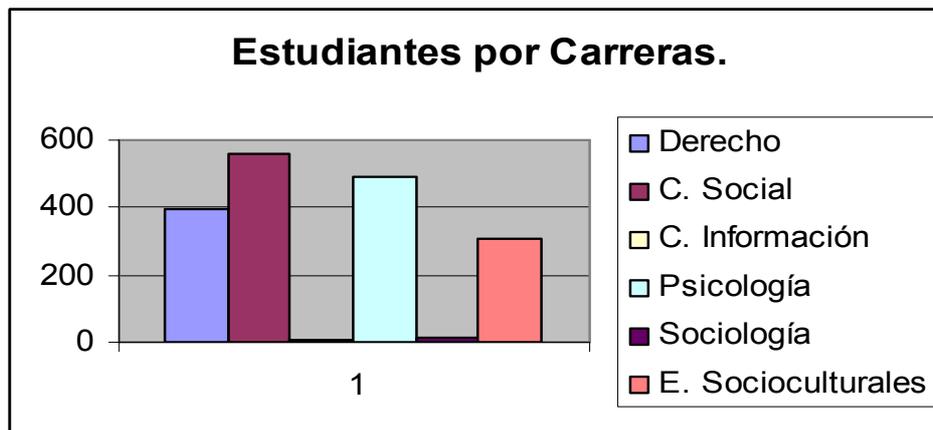


Gráfico 1. Estudiantes por Carreras que se imparten en la programa de la UES.

A. Estudiantes de la carrera de Estudios Socioculturales.

Anteriormente se expresaba que el programa de la UES y la carrera de ESC se imparten en las 10 SUM de la provincia. Fue necesario adoptar la posición de aplicarle los instrumentos a toda la población del estudiantado, profesorado y directivos para una mayor fiabilidad y validez de los resultados. Sin embargo cuando se aplicó los instrumentos se encontraban 119 estudiantes fuera del territorio trabajando en otras tareas y existían 2 bajas del programa que no estaban oficializadas en ese momento, es por lo cual se ajustó la población a como se analiza en este momento. Y a continuación se ilustra la composición de la población total de los trabajadores activos que estudian ESC y que se encuentran en los diferentes perfiles profesionales tales como: trabajadores sociales, maestros emergentes e instructores de arte.

SUM	T. Sociales	Maestros. Emergentes	Inst. Arte	Total
Chambas	11	2	4	17
Morón	28	3	4	35
Ciro Redondo	14	1	2	17
C. de Ávila	26	6	12	44
Venezuela	7	1	4	12
Florencia	5	2	2	9
Majagua	1	7	3	11
Baragua	16	3	3	22
Bolivia	11	1	1	13
P. de Enero	4	2	2	8
Total	123	28	37	188

Tabla 20. Muestra de los estudiantes por SUM y perfiles profesionales.

De la población escogida se puede observar que el grupo perteneciente a los trabajadores sociales es el de mayor porcentaje, con un 65.4% tal y como se puede visualizar en el siguiente gráfico.

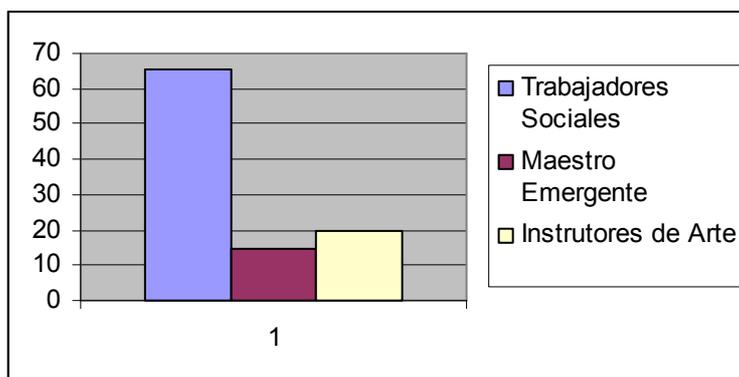


Grafico 2. Representación de la población escogida de los estudiantes.

La promoción es más significativa de manera positiva en los instructores de artes porque tienen un índice de progreso de 91.5 %. Esta situación del comportamiento

diferencial de la promoción en el programa de la UES es determinado por las siguientes razones:

1. Casi la totalidad de las asignaturas examinadas por parte de los instructores de arte fueron aprobadas, teniéndose como resultado que no existieran alumnos con ninguna asignatura suspensa de las que fueron matriculadas.
2. Una menor representación de la matrícula de instructores de arte con respecto a los trabajadores sociales y maestros emergentes.
3. La práctica profesional los instructores de arte la asumen dentro de la provincia no siendo así con los trabajadores sociales que se desempeñan en diferentes funciones y tareas dentro (donde a veces no es en la localidad donde residen) y fuera del país (coordinaciones de trabajo en países de Latinoamérica y el Caribe relacionado con el desarrollo sostenible y el cuidado del medio ambiente)

Índices de Promoción	Estudiantes de la Carrera de Estudios Socioculturales.			
	Total	T. Sociales	M. Emergentes	I. Arte
Matricula ajustada	302	161	96	45
Asig. Matriculada	886	350	369	167
Asig. Examinadas	658	308	214	106
Asig. Aprobada	558	273	188	97
Ninguna aprobada	55	54	1	0
Matric. Responsable	70,9	88	58	63,5
% de Progreso	88,9	88,6	87,9	91,5

Tabla 21. Índices estadísticos de la promoción en condiciones de la UES.

Para interpretar la tabla 22 se debe indicar que el programa de la UES tiene entre sus particularidades el análisis de algunos criterios de medidas como por ejemplo *la matricula responsable* significa la relación que se establece entre asignaturas examinadas con asignaturas matriculadas, que en el caso de los trabajadores sociales es más significativo este índice para un 88 %.

Otro indicador que se debe explicar es el *% de progreso*, que relaciona las asignaturas aprobadas entre las examinadas y demuestra el avance de los estudiantes durante el proceso de formación en condiciones de la UES y anteriormente se explica que los instructores de arte adopta resultados positivos aunque las fuentes de ingreso restante no tiene resultados altamente negativos. Todos estos resultados se encuentran representados en el gráfico 3.

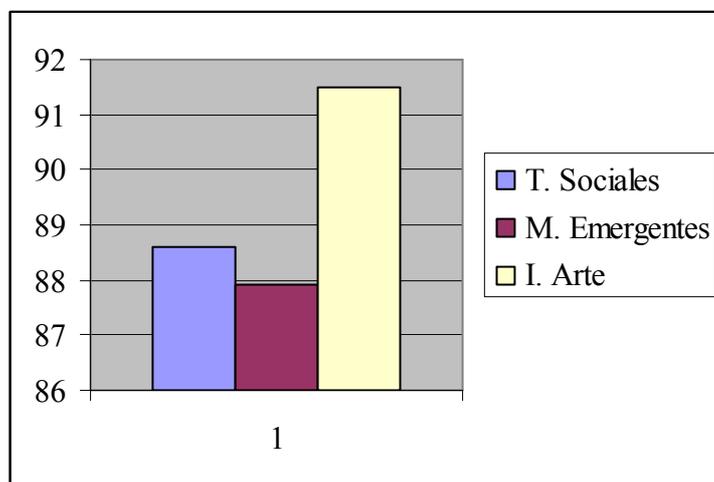
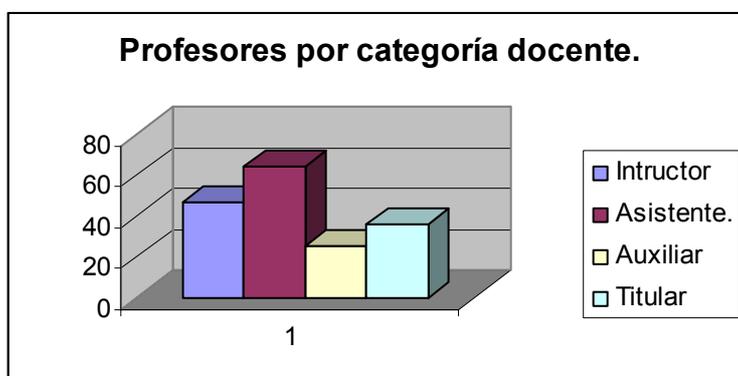


Gráfico 3. Índice de progreso en las diferentes fuentes de ingreso.

B. Profesorado de la carrera de Estudios Socioculturales.

El programa de la UES se sostiene por un profesorado adjunto de cada municipio que son profesionales de diferentes sectores productivos y no productivos. Muestra de que cada territorio asume la formación del estudiantado con los profesionales de cada localidad y la Universidad Central debe estructurar y ejecutar un sistema de preparación metodológica basada en el aprendizaje de indicadores sociopedagógicos, para que la actuación de los profesores tenga calidad. Esta ardua labor tiene como resultado de que el profesorado primeramente obtiene una categoría que acredita que puede impartir docencia en las SUM, de este proceso se obtiene como consecuencia la distribución de las siguientes categorías docente que se ilustra en el gráfico 4.



Gráficos 4. Profesores de la Carrera de ESC por categoría docentes.

En conclusiones se obtiene como resultado que existe una mayor significación de los profesores que están categorizados como asistentes y se distribuyen por lo municipios de la siguiente forma:

SUM	Instructor	Asistente.	Auxiliar	Titular	Total
Chambas	7	8			15
Morón	4	13	5	13	35
Ciro Redondo	3	6	3	5	17
C de Ávila	15	8	8	10	41
Venezuela	3	7	2		12
Florencia	2	3	2	1	8
Majagua	4	6	1		11
Baragua	9	7	5	1	22
Bolivia	2	1	1		4
1ero Enero	3	6			9
Total	52	65	27	30	174

Tabla 23. Profesores de la carrera de ESC categorizados.

C. Directivos de la formación de la carrera de Estudios Socioculturales.

Cada SUM tiene a su cargo un profesor que tiene una función directiva, y que debe garantizar vínculos con la sede central para que se logre un armónico desarrollo y funcionamiento de los procesos sustantivos que se ejecutan con el organismo central, en este caso la Universidad de Ciego de Ávila.

La totalidad de los directivos de la carrera de ESC es de 20 siendo 10 de ellos son Jefes de SUM y el resto Jefes de la carrera. De ellos 11 tiene la categoría docente de

instructor y el resto de asistente. Esta es la característica de la población que como directivo se selecciona dentro de esta investigación.

5.6. Metodología de la Investigación

La metodología empleada en este estudio está planteada desde un enfoque eminentemente descriptivo. Hemos considerado oportuno integrar las aportaciones metodológicas de los dos enfoques contemporáneos de la investigación educativa tanto el cualitativo como el cuantitativo, haciendo uso de técnicas de recogida de información como el cuestionario, la entrevista y el grupo de discusión.

Bajo estas perspectivas metodológicas, pretendemos abordar nuestro problema de forma plural, acogiéndonos a la pertinencia de la complementariedad metodológica, como tendencia ampliamente admitida en la actualidad en los ámbitos académicos. Hoy día se plantea cada vez más la necesidad de complementariedad e integración entre los distintos métodos disponibles, de manera que expliquen los acontecimientos y a la vez resuelvan óptimamente los problemas de mejora sustantiva de programas y contextos específicos (Colás y Buendía, 1994; Buendía y otros, 1997; Bericat, 1998)

Esta complementación e integración paradigmática y metodológica a la que estamos haciendo alusión ha ido perfilando un estilo de investigación en el que se integran distintos métodos en un mismo diseño; esta tendencia cada vez es más habitual en la investigación en ciencias sociales y más concretamente en estudios en Animación Sociocultural y Educación Social. Son básicamente tres las razones que pueden llevar a

la integración de distintos métodos en un mismo diseño de investigación: contar con dos imágenes distintas de una misma realidad o fenómeno social objeto de estudio; compensar las limitaciones de un método con las fortalezas de otro o reforzar la validez de unos resultados.

La diversidad de este estudio procede no sólo de los enfoques y procedimientos de recogida de información, sino también de las fuentes de información: *los estudiantes*, los *profesores universitarios*, y los *directivos* que tienen la responsabilidad de gestionar de manera efectiva, eficiente y eficaz el proceso de formación que se desarrolla en condiciones de la UES.

Los procedimientos e instrumentos utilizados en este estudio han permitido recogida información de naturaleza *cuantitativa* como *cualitativa*, dependiendo de la naturaleza de las variables a estudiar en cada caso.

Para la recogida de los datos de los *estudiantes*, se ha utilizado un cuestionario con ítems referidos a las competencias profesionales y formación posgraduada. A los *profesores* y los directivos se les aplicó encuestas para obtener la información relacionada con las mismas variables anteriormente mencionadas. Para recoger información sobre los criterios de calidad de la formación posgraduada de ESC se diseñó y pasó un cuestionario a los *estudiantes*, *directivos* y *profesores* de las SUM y se efectuaron, con las mismas fuentes de información tres grupos de discusión, para determinar los indicadores que responden a cada criterio de calidad.

Los procedimientos y técnicas para el análisis de la información recogida han sido diferentes en función de la naturaleza de la misma. En ambos casos nos hemos

apoyado en softwares informáticos, el SPSS 15.0 para Windows, para el análisis de los datos de naturaleza cuantitativa y el programa AQUAD five para el análisis de la información de naturaleza cualitativa. La secuencia de pasos en ambos casos responde a un esquema de acciones comunes, tanto para los datos cuantitativos como para los cualitativos: elaboración de plantillas y ficheros para su tratamiento computerizado, ejecución de comandos básicos de los programas empleados en orden a los objetivos de la investigación, archivo de las salidas en formato texto e interpretación de resultados visualizados en pantalla o impresos en papel, apoyo de las interpretaciones con estrategias de representación gráfica de datos empleando diferentes tipos de diagramas y tablas convencionales o creativas, y elaboración final del informe.

Los análisis realizados nos han permitido:

1. Describir las características más importantes de las muestras y de los diversos conjuntos de datos obtenidos
2. Explorar las relaciones existentes entre las diferentes variables, demandadas en los objetivos planteados.
3. Establecer comparaciones entre variables para dar respuesta a varios objetivos.

Procedimientos de análisis de datos cuantitativos

La información obtenida a través de los tres cuestionarios utilizados (Cuestionario a Trabajadores en Activo, Cuestionario a Profesores Universitarios como el Cuestionario a Directivos), debido a su estructura y características, con gran cantidad

de preguntas de respuesta escalar y dicotómicas, se ha sometido a análisis eminentemente descriptivos.

Procedimientos de análisis de datos cualitativos

Por análisis de datos cualitativos se ha entendido el proceso mediante el cual se organiza y manipula la información recogida por los investigadores, para establecer relaciones, interpretar, extraer significados y sacar conclusiones (Spradley, 1980:70). Este análisis ha adquirido una forma cíclica en los procesos de manipulación, interpretación, extracción de significados y establecimiento de conclusiones.

El proceso seguido en el análisis de la información de naturaleza cualitativa ha sido el proceso general del análisis cualitativo propuesto por Miles y Huberman (1984) quienes identifican tres fases generales que se pueden superponer en cualquier momento:

Fase 1: Reducción de Datos.

a) Separación de los segmentos.

Consiste en agrupar la información en base a un criterio, es la operación con la que comienza el proceso de análisis de datos cualitativos cualquiera que sea el modelo elegido para dicho análisis.

La división de la información en unidades puede realizarse siguiendo diferentes criterios:

Las consideraciones **espaciales o temporales** permiten definir unidades de carácter artificial, surgidas a partir de criterios exclusivamente físicos. De acuerdo con tales criterios, constituyen unidades los bloques de un determinado número de líneas, las páginas, los bloques de minutos...

En función del **tema abordado**. Según este criterio se consideran conversaciones, sucesos, actividades que ocurren en la situación observada. Es posible encontrar segmentos que hablan de un mismo tema.

Criterios gramaticales o criterios conversacionales. En los primeros el párrafo o la oración son considerados las unidades básicas del texto; en los segundos, se divide teniendo en cuenta las declaraciones, los turnos de palabra... En ambos casos no es necesario un juicio sobre el significado para establecer los límites de la unidad. Nosotros para el análisis hemos utilizado la opción b, el tema abordado.

b) Identificación y clasificación de unidades.

Una vez separados las unidades de análisis se debe pasar a la etapa de categorizarlas y codificarlas, términos muy distintos debido a que el proceso de categorización se denomina la operación fundamentada a partir de asociar cada unidad a un mismo tópico o categoría. La que se utilizó en nuestra investigación fue atendiendo a criterios temáticos y se realizó de forma simultánea a la división en unidades cuando se efectuaba.

Entonces se entiende por codificar el proceso de asignar a cada unidad un indicativo (código) propio de la categoría a la que pertenece. Por otro lado los sistemas de categorías también pueden elaborarse a partir de los propios datos y partir de una

primera revisión de la información o de las unidades seleccionadas, identificamos temas (categorías provisionales) y alrededor de ellas agrupamos los datos y los codificamos.

Los códigos, que representan a las categorías, pueden ser números, aunque nosotros hemos seguido la costumbre, más frecuente, de utilizar abreviaturas de palabras con las que se designan las categorías. Además, utilizar nombres es más eficaz ya que los relacionamos estrechamente con el concepto original al que nos referimos.

Las categorías utilizadas en un estudio pueden establecerse a priori, partiendo de un marco teórico y conceptual previo, con las cuestiones de la investigación, de categorías ya usadas en estudios de otros investigadores o de los instrumentos de investigación empleados.

Pero los sistemas de categorías también pueden elaborarse inductivamente a partir de los propios datos. Al examinar los datos nos preguntamos por el tópico capaz de dar significado a cada segmento. Posteriores comparaciones entre los datos agrupados bajo un mismo tópico o entre tópicos permitirán refinar las categorías emergentes.

Esta segunda posibilidad es la que hemos decidido utilizar en nuestro estudio ya que: nos permite acercarnos al análisis de los datos de forma más libre y, en posteriores fases de la investigación, compararlas con sistemas de categorías ya establecidas; también nos permite crear el sistema de categorías deja de ser únicamente una herramienta que utiliza el investigador para organizar sus datos y se constituye por sí mismo en un producto del análisis, un resultado de investigación.

Durante todo el proceso de codificación se determinó que las categorías desarrolladas en principio no eran siempre adecuadas. Muchas veces se ha tenido que renombrarlas y modificarlas en su contenido o incluso sustituirlas por otras nuevas.

Para darle consistencia a las categorías hemos procurado cumplir algunos requisitos de un sistema de categorías (Gil, 1994):

- Cubrir todos los elementos: Todos los segmentos que están relacionados con el tema que investigamos deben ser categorizados.
- Exclusión mutua: Cada unidad se incluye en una sola categoría. Un segmento de texto diferenciado no puede pertenecer simultáneamente a más de una categoría.
- Único principio clasificatorio: Las categorías deben estar elaboradas desde un único criterio de ordenación y clasificación.
- Objetividad: Las categorías deben resultar inteligibles para distintos codificadores, de forma que la mala interpretación del contenido de las categorías no de lugar a una cierta inconsistencia intercodificadores.
- Pertinencia: Las categorías habrán de ser relevantes con relación a los objetivos del estudio y adecuadas al propio contenido analizado.

c) Agrupamiento.

Esta operación conceptual está presente en el proceso analítico cuando relacionamos las unidades y categorías. En nuestro caso, al partir de las cuestiones centrales de la entrevista, el agrupamiento se ha realizado en función de las preguntas.

En conclusión, las tareas revisadas hasta aquí (segmentación en unidades, codificación / categorización, agrupamiento) constituyen modos de contribuir a la reducción de datos que en el fondo presupone todo análisis (se parte de un conjunto amplio y complejo de datos para llegar a elementos más manejables que permitan establecer relaciones y sacar conclusiones).

Fase 2. Presentación y Disposición de Datos.

El carácter disperso y poco ordenado de los datos textuales hace necesarias su transformación y ordenación para poder ser presentadas de manera operativa para las cuestiones de investigación.

La disposición de los datos en análisis que recurren a la cuantificación suele tener forma de matriz numéricas (tabla de contingencia, de incidencia, de frecuencia y tablas de valores numéricos) y de gráficos.

Fase 3. Obtención y Verificación de Conclusiones.

- a. *Obtención de conclusiones.* Como afirma Gil Flores (1994) las conclusiones son proposiciones en las que se recogen los conocimientos adquiridos en relación al problema estudiado. Las conclusiones fueron extraídas durante el proceso de recogida de datos y durante el análisis.
- b. *Verificación de conclusiones.* Este acápite consiste en verificar las conclusiones de un estudio que tiene como significado comprobar el valor

de verdad de los descubrimientos realizados, relacionados a partir de cuatro criterios básicos: credibilidad de la investigación, aplicabilidad de la misma a otros contextos o sujetos, consistencia de los resultados y la neutralidad mantenida durante todo el proceso.

La validez de una investigación debe ser asegurada desde el principio de la investigación, en todas sus fases. La presencia prolongada del investigador en el campo, el intercambio de opiniones con otros investigadores, la triangulación de fuentes de datos, de instrumentos e investigadores, el contraste de la información con la propia fuente, la ponderación de la evidencia, la coherencia estructural y la búsqueda de la evidencia negativa son algunas de las estrategias más utilizadas para saber si una investigación tiene calidad.

La Estrategia del análisis de **las discusiones del grupo** que se utilizó fue la de enfoque instructivo-artístico (Gil, 1994). Después de configurar el proceso de reflexión, se siguieron los procedimientos generales del análisis de datos cualitativo que se explica a continuación:

1. Lectura inicial de los discursos.
2. Reducción de datos.
3. Disposición de datos.
4. Obtención de conclusiones.
5. Verificar las conclusiones.
6. Redactar el informe.

La triangulación constituye en este estudio un aspecto clave de credibilidad de los hallazgos obtenidos. Nos ha permitido documentar la información y contrastarla según diferentes puntos de vista. Como técnica de contraste nos ha permitido complementar y poner de manifiesto la convergencia de la información aportada por distintas fuentes y diferentes técnicas.

Como señala Gallardo (2003) una interpretación triangulada refleja un fenómeno social como un proceso relacional e interactivo y, en cualquier caso, la triangulación es la línea de investigación preferida en las Ciencias Sociales. La triangulación es “*la aplicación y combinación de diferentes metodologías de análisis en el estudio de un mismo fenómeno*” (Gallardo, 2003:76). Como señala este mismo autor, en una investigación se puede atender a distintos tipos de triangulación: la triangulación de datos, de investigadores, teórica, metodológica y múltiple (en la que el investigador combina en una investigación varios observadores, perspectivas teóricas, orígenes de datos y metodologías). En este estudio se ha realizado una triangulación de informaciones (datos) proporcionadas por estudiantes, profesores y directivos.



CAPÍTULO VI.

CARACTERÍSTICAS TÉCNICAS DE LOS INSTRUMENTOS DE MEDIDA

- 6.1. Introducción.
- 6.2. Justificación de los instrumentos.
 - 6.2.1. El cuestionario.
 - 6.2.2. Grupo de Discusión.
- 6.3. Proceso de construcción de los instrumentos.
 - 6.3.1. Características técnicas de los cuestionarios.
 - 6.3.2. Definición operativa de las variables.
 - A. Definición operativa de las variables en el cuestionario de los trabajadores activos.
 - B. Definición operativa de las variables en el cuestionario de los profesores universitarios.
 - C. Definición operativa de las variables en el cuestionario de los directivos.
 - D. Definición operativa de las variables en el cuestionario sobre los criterios de calidad (trabajadores activos, profesores y directivos)
 - 6.3.3. Definición de la estructura y composición del Grupo de Discusión.
- 6.4. Aplicaciones de los instrumentos.

6.1. INTRODUCCIÓN.

Los apartados que siguen en éste capítulo se especifica la fundamentación y el proceso de construcción de los instrumentos de recogida de datos, el análisis de sus características técnicas, así como la definición operativa de las variables que abarcan dichos instrumentos.

6.2. JUSTIFICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS.

Como se ha señalado anteriormente, **el cuestionario** es uno de los instrumentos que se utilizan en este estudio para la recogida de información. A pesar de su inflexibilidad, porque es la relación de preguntas que se han de formular de idéntica manera a todos los entrevistados, presenta otras ventajas que superan claramente a sus inconvenientes.

La función del cuestionario en el proceso de una investigación social es doble. Por un lado, pretende colocar a todos los entrevistados en la misma situación psicológica y, por otro lado, mediante un sistema de notaciones simples, facilita el examen y asegura la comparabilidad de las respuestas (Rodríguez, S; Gallardo, M.A; Olmos, M.C; Ruiz, F, 2005:33)

Otra de las estrategias utilizadas para el acceso y la recogida de información buscada ha sido el **Grupo de Discusión** (en adelante GD). El GD es una técnica procedente del campo de la investigación empresarial, que pronto se extendió a otros ámbitos de la investigación sociológica y ha sido incorporada también a la investigación

educativa. Permite conocer la opinión y las diferentes perspectivas que sobre una determinada realidad ofrecen un grupo de sujetos identificando los argumentos discrepantes utilizados y las posibilidades de consenso existentes.

6.2.1. El cuestionario

Uno de los instrumentos de uso más universal en el campo de las ciencias sociales es el cuestionario. La función del cuestionario en el proceso de una investigación es doble, por un lado pretende colocar a todos los encuestados en la misma situación psicológica y, por otro lado, mediante un sistema de notaciones simples facilita el examen y asegura la comparabilidad de las respuestas. Este instrumento consiste en una serie de preguntas o ítems acerca de un determinado problema o cuestión sobre el que se desea investigar y cuyas respuestas han de contestarse por escrito.

El cuestionario ocupa un lugar preciso en el proceso de investigación. Se debe construir después de haber formulado los temas que se debe tratar, cuando los objetivos están formulados y las preguntas que se vayan a realizar. Si se tiene claro los objetivos de la investigación, será más fácil decidir y escoger las preguntas que conviene realizar (García, 2002)

Existen dos tipos fundamentales de cuestionarios, los de medición y diagnóstico de la personalidad y los empleados como instrumentos de recogida de información en investigación. Aquí se hace referencia a los segundos. Ghigliones y Mataron (1978) atribuyen a los cuestionarios tres objetivos:

1. Estimar ciertas magnitudes absolutas, por ejemplo, el censo de población; o bien, magnitudes relativas, como la proporción de una tipología concreta en una población estudiada.
2. Describir una población o subpoblaciones; por ejemplo, qué características poseen los televidentes de un canal determinado.
3. Contrastar hipótesis, bajo la forma de relaciones entre dos o más variables, por ejemplo, comprobar si la frecuencia de un comportamiento varía con la edad.

La razón por la que se utiliza el cuestionario se debe al volumen de datos a recoger, y según la bibliografía analizada es el más adecuado. El cuestionario como un conjunto de preguntas de uno o varios tipos (según de lugar a respuestas cerradas, abiertas o tipo likert) presenta, entre otras ventajas la de permitir el anonimato de las respuestas, que se pueda entregar directamente, o mediante correo. Cuando son entregados personalmente se puede explicar más el objetivo de l mismo pero cuando se le pone fecha de recogida se la da margen a que existan algunos cuestionarios que se han perdidos.

Además tienen como factores influyentes : *la longitud del cuestionario, la claridad de comprensión de las preguntas, el tema tratado, la credibilidad de la persona que lo dirige o la institución que lo respalda, la personalización de la carta de presentación, y la posibilidad de incentivar económicamente a las personas que lo realizan en concepto de ayuda a la investigación, así como la disponibilidad anónima*

de la información que se recoge, una vez finalizada la investigación, por las personas que lo soliciten (Rodríguez y otros, 2005:41)

Algunas de las *limitaciones* de este tipo de instrumentos es la baja tasa de respuesta (Colás y Buendía, 1998; Buendía, Colás y Hernández, 2001). Esto se ha intentado atenuar con una llamada telefónica solicitándole a los sujetos de investigación su interés en participar en el estudio.

6.2.2. Grupo de Discusión.

Como grupo de discusión se entiende como una técnica no directiva que tiene por finalidad la producción controlada de un discurso por parte de un grupo de sujetos que son reunidos, durante un espacio de tiempo limitado, a fin de debatir sobre determinado tópico propuesto por el investigador (Gil, 1994). Implica la reunión de un número limitado de personas, con características homogéneas en relación al tema investigado, para mantener una discusión guiada en un clima favorable y no impositivo.

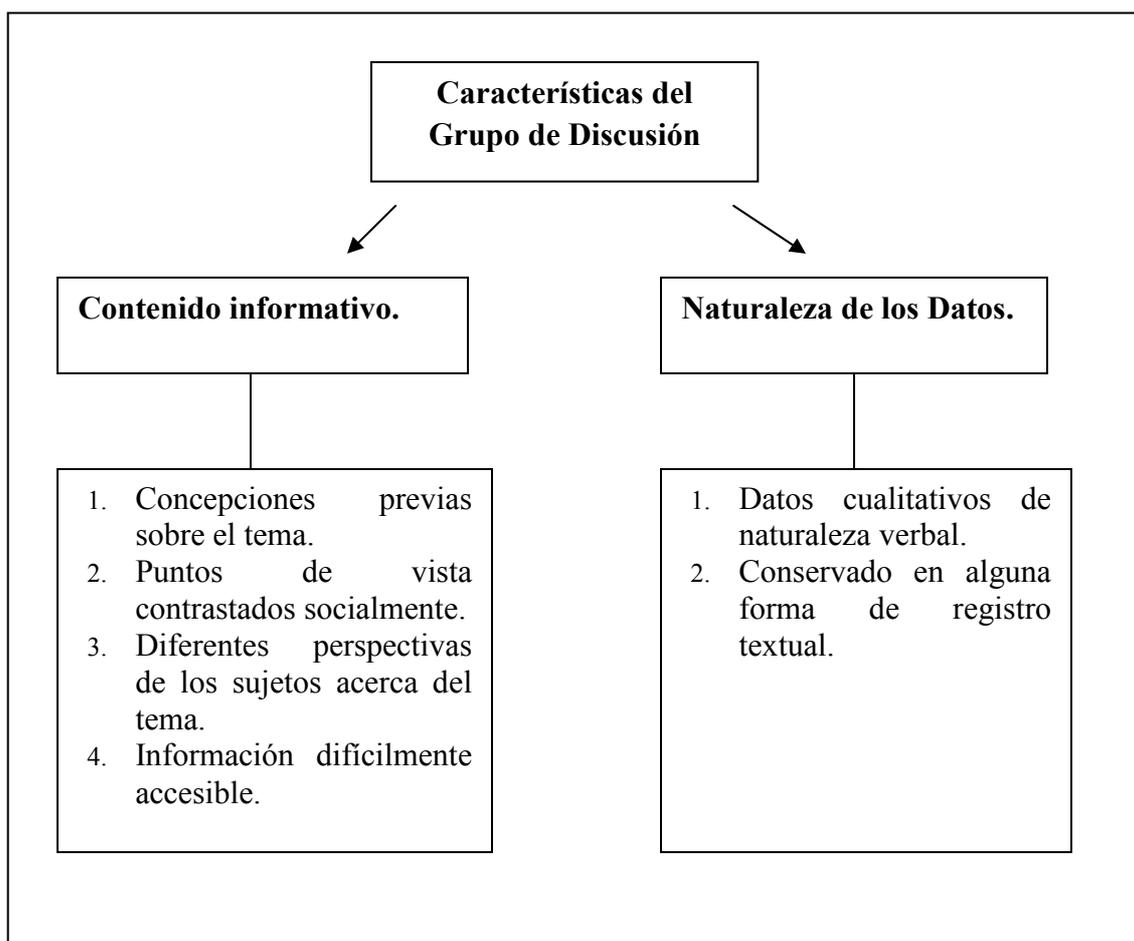


Fig. 21. Características del Grupo de Discusión.

Las características de los grupos de discusión que facilita dos visiones según el contenido de la información y la naturaleza de los datos, sin embargo se debe diseñar en función de la realidad y lo importante que resulta formar un grupo homogéneo y que esté ubicado en un mismo contexto para crear un clima favorable para la comunicación. La duración no debe extenderse a más de 1 hora y media porque la información pierde credibilidad y validez.

6.3. PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS.

Desde que inició el programa de la UES, siempre se ha tenido la intención por parte del MES de implantar planes de mejora formativa desde la calidad, para perfeccionar la aplicación de dicho programa que se revierte en niveles de satisfacción elevados de la inserción laboral del estudiantado que se forman en las diferentes SUM.

Existe un proyecto de investigación que valoran el *aprendizaje en condiciones de la Universalización de la Enseñanza Superior* coordinado en la Universidad de Ciego de Ávila, Cuba. Una de las líneas temáticas es evaluar la formación de los trabajadores activos en la carrera de ESC y como elemento fundamental se adoptó la posición de aplicar un cuestionario, el mismo se elaboró a partir de adaptar e integrar dos cuestionario al contexto actual de la provincia de Ciego de Ávila. Uno de ellos fue elaborado por Gallardo Vigil en la investigación realizada sobre la *inserción sociolaboral de los egresados en la Diplomatura de Maestro especialista en Educación Física en el Campus de Melilla de la Universidad de Granada* y el otro fue utilizado en el trabajo realizado por un grupo de profesores de la misma universidad, coordinado por la profesora Pozo Llorente en la indagación sobre la *Formación en Animación Sociocultural: Competencia de Acción y Criterios de Calidad*.

En esta investigación dirigida por Pozo (2003a) se determinaron 13 criterios de calidad de la formación de ASC en España. Por lo diferentes argumentos ofrecidos en el capítulo 3 y 4 de este informe sobre la importancia que tiene la complementación de procedimientos investigativos empleados en dicho estudios, se validaron los criterios y después de complementarse con los dictados por el MES sobre la calidad en la UES se

obtiene un total de 15 criterios de calidad, que fueron sometidos a la de los trabajadores activos (nuestros estudiantes), profesores y directivos de la carrera de ESC.

Los protocolos usados en los cuestionarios y el GD de este estudio han sido validados por un grupo de expertos de la Universidad de Granada siguiendo el sistema de “juicio de jueces”.

6.3.1. Características de los cuestionarios.

Anteriormente se realizó una revisión de los conceptos y métodos de análisis de las características propias de este tipo de instrumentos de medición, con el objetivo de decidir sobre las técnicas a emplear en esta investigación.

Para todo instrumento de medición, hay dos condiciones especiales que proporcionan representatividad a los datos obtenidos: la fiabilidad, confianza que se le conceden a los datos, y la validez, la concordancia entre lo medido y la realidad que se desea medir.

Sometido a comprobación el cuestionario, se detalla en los puntos que siguen el procedimiento seguido en el estudio, para asegurar su validez y de su fiabilidad.

a) Validez del cuestionario

Una prueba es válida cuando mide precisamente lo que pretende medir. Por tanto, nuestro cuestionario será válido si mide y da respuesta a nuestros objetivos (Pérez, 1994). La validez puede clasificarse en :

- *Validez de contenido*: Grado en el que el contenido de un test es apropiado; no puede concretarse en ninguna clase de correlación, sino que tendrá más validez de contenido cuando mejor esté representada la población de ítems relevantes; por tanto, hace referencia a la representatividad de los elementos de la prueba, es decir, si los ítems son una muestra suficientemente representativa respecto a la característica o variable objeto de medición.
- *Validez predictiva*: El criterio se mide posteriormente a la obtención de los resultados del test; se refiere a la eficacia de un test para predecir la realización correcta a un propósito práctico y se obtiene correlacionando las puntuaciones que los sujetos alcanzaran en un momento determinado con las logradas, cierto tiempo después, en una variable externa denominada criterio.
- *Validez concurrente*: Puede considerarse como un caso especial de la validez predictiva; consiste en verificar si los resultados de la pruebas se correlacionan con otros instrumentos que probaron su validez y que medían las mismas variables, correlacionando las puntuaciones en la prueba y en el criterio.
- *Validez de constructo*: Grado en que mide la variable a que se refiere; grado en que correlaciona con un factor o dimensión de la variación común a varios test. Por tanto, hace referencia a la naturaleza misma de

lo que se mide; identifica los valores o niveles que constituyen el objeto o variable.

- *Validez didáctica*: Se refiere al aspecto exterior de la prueba, el atractivo y el interés que despierta en aquellos a los que va a ser aplicada. Debe cuidarse la forma de expresión, impresión, tipo de letra, etc., aspectos todos ellos que pueden afectar a los resultados de la validez en el momento de aplicarse la prueba.

Hemos considerado un tipo de validez eminentemente teórica: la validez de contenido que trata de probar que el instrumento está constituido por una muestra de elementos suficiente y representativa del universo del rasgo, característica o constructo que se pretende medir (Del Rincón y otros, 1995; Buendía y otros, 1999). La validez de contenido se ha basado en:

1. El análisis de contenido de otros instrumentos
2. La consulta a un grupo de expertos en metodología de investigación educativa y a un grupo de profesionales del campo del trabajo social, magisterio y los instructores de arte

b) Fiabilidad del cuestionario

La fiabilidad es la cualidad de una prueba relativa a la exactitud y constancia. Así, se dice que un test es fiable cuando mide con la misma precisión en sucesivas aplicaciones realizadas en situaciones similares.

Este análisis fue realizado de forma separada en correspondencia con las fuentes de información que se establecieron. De manera general todos fueron fiables detallándose cada caso, posteriormente.

El cuestionario de los trabajadores activos, profesores y directivos tiene una alta fiabilidad que fue estimada a través del subprograma *Reliability análisis*, del paquete estadístico SPSS 15.0, obteniéndose un coeficiente “alfa de Cronbach” que sus valores oscila entre 0,8 y 0,9, indicando una aproximación al valor 1, entonces se considera un instrumento fiable. (Observar las tablas 23, 24 y 25).

<i>N de casos = 188</i>	<i>N de Items = 120</i>
Alpha = 0.97	

TABLA 23. Alfa de Cronbach en los estudiantes.

<i>N de casos = 174</i>	<i>N de Items = 89</i>
Alpha = 0.89	

TABLA 24. Alfa de Cronbach en los profesores.

<i>N de casos = 20</i>	<i>N de Items = 53</i>
Alpha = 0.83	

TABLA 25. Alfa de Cronbach en los directivos.

Con el estudio de la fiabilidad y de la validez, se puede afirmar que los cuestionarios reúnen las cualidades esenciales de este tipo de instrumentos. El estudio

de la validez de contenido a través del juicio de expertos, ha permitido introducir mejoras y ajustes en algunos ítems.

6.3.2. Definición operativa de las variables.

A. Definición operativa de las variables del cuestionario a los trabajadores activos.

a) Datos Personales.

- *Sexo*: Esta variable se define por la pertenencia de la persona al género masculino o al femenino. Se trata de una variable diferenciadora de rasgos de personalidad y aptitudinales que han sido objeto de numerosos estudios fundamentalmente relacionado con variables como la inteligencia, rendimiento, intereses, etc, en distintos estudios en el ámbito de la educación superior. La variable sexo se revela como un importante indicador que permite evaluar las actitudes hacia determinadas titulaciones.

1. Sexo: Hombre Mujer

- *Año de nacimiento*: Se obtiene la edad cronológica de cada persona. Al igual que el sexo, esta es una variable muy estudiada en relación con multitud de otras variables psicológicas y pedagógicas.

2. Año de nacimiento: 19__

- *Lugar de nacimiento:* En la que se obtiene información referente a la localidad y provincia de nacimiento.

Lugar de nacimiento: _____ LOCALIDAD PROVINCIA
--

- *Actividad actual:* Esta definida por la combinación de situaciones como: la condición de ser estudiante o de haber finalizado ya los estudios superiores por lo tanto no tiene vinculo laboral; la dedicación exclusiva al estudio universitario o bien la circunstancia de estar ya inmerso en el mercado laboral ya sea buscando empleo y la otra opción es que se cumplan ambas condiciones estudiando y trabajando.

Actividad actual <input type="checkbox"/> 1. Me dedico únicamente al estudio. <input type="checkbox"/> 2. Estudio y busco empleo. <input type="checkbox"/> 3. Estudio y trabajo.
--

- *Lugar de trabajo:* Se define por la denominación de la localidad y provincia donde el estudiante que trabaja de forma activa desarrolla su labor profesional.

Lugar del trabajo actual: Localidad: _____ Provincia: _____

- *Salario:* Poder adquisitivo de cada trabajador que permite valorar el nivel de ingreso de cada encuestados.

Salario Actual:

- 1 Menos de 250.00
- 2 Entre 250.00 – 349.00
- 3 Entre 350.00 – 449.00
- 4 Entre 450.00 – 549.00
- 5 Más de 549.00

- *Horario laboral:* Es una variable que describe un elemento que permite caracterizar las condiciones de trabajo.

7. Horario: _____

b) Datos académicos y formativos.

- *Acceso a la carrera universitaria:* Esta expresado por la fuente de ingreso, en este caso corresponde a programas educativos que tiene como requisito garantizar la continuidad de estudios hasta la universidad.

8. Cuál es la vía de ingreso a la carrera de Estudios Socioculturales?

- 1. Escuela de Formación de Instructores de Artes.
- 2. Escuela de Formación de Maestros Emergentes.
- 3. Curso Integral de Superación para Jóvenes.
- 4. Organismos de la Cultura.
- 5. Otras: _____

- *Sentido de pertinencia hacia la carrera:* La estabilidad y el sentimiento de pertinencia expresa que las necesidades de los trabajadores activos en cuanto a la formación están satisfechas. Además se relaciona con otras

variables que reflejan la perspectiva que tenga los trabajadores activos hacia otra titulación.

¿A usted le hubiera gustado ingresar en otra carrera?

0. No 1. Sí

En caso de ser afirmativo indiqueCuál _____

- **Orientación profesional de la titulación:** El conocimiento de las características del plan de estudio y el tránsito por la formación de la misma son esenciales en la elección de una profesión.

10. ¿Usted tenía conocimiento previamente ante de elegir la carrera en Estudios Socioculturales?

0. No 1. Sí

- **Motivos de elección:** Se define por el grado de influencia manifestada de los diversos motivos propuestos, ya sean éstos de tipo vocacional, por sus salidas profesionales, motivos personales o sociales.

11. Motivos de elección.

1. Vocación

2. Prestigio social

3. Salidas profesionales

4. Buen sueldo

5. Ayudo a mejorar el nivel de vida de la población.

6. Tiene correspondencia con la función laboral que tengo.

7. No tenía otra opción. _____

- **Efectividad del tránsito por el proceso de formación:** La obtención de este índice indica que los trabajadores activos transita de forma progresiva en al medida que tenga la misma cantidad de años lectivos matriculados y aprobados, acompañado en que no tengan asignaturas pendientes.

12. ¿Cantidad de años que lleva estudiando la carrera?: ____

¿En que año se encuentra?: ____

¿Cuantas asignaturas tiene pendientes?: ____

- **Cambio de carrera:** Presencia o ausencia de cambio de carrera o estudios a lo largo de su trayectoria académica en la universidad.

13. ¿Ha cambiado alguna vez de carrera a lo largo de sus estudios universitarios?

0. No

1. Sí

c) Competencias profesionales.

- **Utilidad de la formación para el desempeño laboral:** El estudiante de seleccionar en qué le ha sido útil la formación que reciben en la SUM.

14. Indiqué sí la formación recibida en la Sede Universitaria le ha sido útil para.	Nada	Algo	Bastante	Mucho
1. Tener más responsabilidad con su trabajo.				
2. Realizar mejor las tareas de su trabajo				
3. Posibilitar la realización de tareas más interesantes.				
4. Mejorar su estatus (promoción, aumento de ingresos, profesionalidad...)				
5. Poder afrontar mayor cantidad de asuntos.				
6. Aplico nuevos procedimientos en la toma de decisiones				
7. Incrementar mi nivel cultural.				
8. Mayor calidad de las funciones que realizó.				

- **Adquisición de competencias profesionales:** Definirse cómo a través de la formación se adquieren competencias profesionales, importantes para el desempeño profesional y que este grupo de competencias profesionales son tomadas por el proyecto Tunnig en dos categorías fundamentales genéticas y específicas.

15. Durante el tránsito por la Carrera de Estudios Socioculturales qué competencias considera haber adquirido.	Nada	Algo	Bastante	Mucho
1. Capacidad de análisis y síntesis				
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.				
3. Planificación y gestión del tiempo.				
4. Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio.				
5. Conocimientos básicos de la profesión.				
6. Comunicación oral y escrita.				
7. Conocimientos de una segunda lengua.				
8. Habilidades básicas de manejo de la computadora.				
9. Habilidades de investigación.				
10. Capacidad de aprender.				
11. Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar informaciones provenientes de fuentes diversas)				
12. Capacidad crítica y autocrítica.				
13. Capacidad para adaptarse a las nuevas situaciones.				
14. Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)				
15. Resolución de problemas.				
16. Toma de decisiones				
17. Trabajo en grupo.				
18. Habilidades para desarrollar relaciones interpersonales				
19. Liderazgo				
20. Capacidad de trabajar en un grupo interdisciplinario.				
21. Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia.				

22. Apreciación de la diversidad y multiculturalidad.				
23. Conocimientos de culturas y costumbres de otros países.				
24. Validadse para trabajar de forma autónoma.				
25. Diseño y gestión de proyectos.				
26. Iniciativa y espíritu emprendedor				
27. Compromiso ético.				
28. Preocupación por la calidad				
29. Motivación de logro.				

- **Estudios que volvería a realizar:** Se define por la elección de estudios que realizaría el estudiante si volviera a matricularse en la universidad.

16. Si usted tuviera que elegir nuevamente una carrera universitaria qué haría: Tenga en cuenta que: Probablemente si (1); Probablemente (2); Probablemente No (3)	1	2	3
1. Escogería una carrera que se estudie en la SUM.			
2. Escogería la misma carrera en ESC pero en la Universidad.			
4. Escogería otra carrera de las que se estudian en la Universidad			
5. Volvería a estudiar otra vez la misma carrera en ESC en la SUM.			
6. Otra			

d) Formación Posgraduada.

- **Estudios después de obtener la titulación:** Se refiere a la formación posgraduada que debe realizar el sujeto tras su formación inicial.

<p>17. Indique los estudios que le gustaría realizar después de su graduación. Señale todas las alternativas que considere:</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Cursos de especialización.</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Cursos de formación básica</p> <p><input type="checkbox"/> 3. Postgrado (Master, Especialista, etc.)</p> <p><input type="checkbox"/> 4. Otras titulaciones universitarias.</p> <p><input type="checkbox"/> 5. Ninguno.</p>
--

- ***Visión de su formación posgraduada:*** Definida por las expectativas que tiene con respecto a la formación continua que ha realizado.

18. Diga cuál es su visión con respecto a la superación posgraduada: (Por favor escoger una opción solamente).

- 1. La superación posgraduada es necesaria debido a las deficiencias de los estudios realizados
- 2. La formación y estudios adicionales son necesarios para realizar tareas que no estaban previstas en los estudios cursados.
- 3. Los estudios que realicé son una base para la actualización continua de conocimientos y habilidades.
- 4. La formación continua mediante el postgrado es necesaria para una adecuada inserción laboral.

- ***Relación estudios universitarios y trabajo realizado:*** Viene definido por la relación existente entre los estudios que están realizando los trabajadores activos y el trabajo que realiza.

19. Indique la relación de sus estudios universitarios con el trabajo que realiza. (Por favor escoger una opción solamente).

- 1. Sus estudios son los más acordes para su trabajo.
- 2. Sus estudios tienen cierta afinidad con su trabajo.
- 3. Otros estudios habrían sido más apropiados.
- 4. El campo de estudio no importa mucho.
- 5. Ningún tipo de estudios superiores se relaciona con su trabajo y al menos esta modalidad ayuda a que su nivel cultural se incremente.

e) **Práctica profesional:**

- **Funciones y Tareas:** Cada profesión tiene sus funciones y tareas que identifica en la actualidad calificativos superiores.

20. ¿Cumple usted en su desempeño laboral con las siguientes funciones? Tenga en cuenta que.	Nada	Algo	Bastante	Mucho
1. Toma de decisiones.				
2. Alta responsabilidad de las gestiones en su centro de trabajo.				
3. Facilitador social en el territorio.				
4. Facilitador social de grupos.				
5. Facilitador social de sujetos.				
6. Gestión de las dificultades de grupos sociales.				
7. Gestión de las dificultades recursos y/o equipamientos necesarios para la población.				
8. Administración de los diferentes niveles de actuación.				
9. Administración de la institución en la que trabaja.				
10. Administración de los programas y/o tareas que gestiona.				
11. De coordinación y dirección de una estructura organizativa.				
12. De coordinación y dirección de programa y/o actividad.				
13. Planificación de programas.				
14. Planificación de actividades socioculturales.				
15. Planificación de actividades educativas.				
16. De investigación, diagnóstico y evaluación				
17. De intervención directa en colectivos laborales.				
18. De intervención educativos y comunidades.				
19. De intervención en correspondencia con lo planificado y/o responsabilizándose del desarrollando de determinadas actividades.				
20. De información y divulgación.				
21. De aplicación de la comunicación social				
23. De promoción sociocultural.				
24. De orientación sociolaboral.				
25. De formación ocupacional.				
26. De formación escolar.				

27. De formación de adultos.				
28. Otras funciones no señaladas				

- **Exigencias de la práctica profesional:** Se tuvo como principio el utilizado por Pozo (2003a) donde existen tres categorías: Exigencias formativas-técnicas, específicas y actitudinales.

21. Señale el grado de importancia de las distintas cuestiones que a continuación le señalamos para el buen desarrollo de sus tareas cotidianas.	1	2	3	4
Poseer un dominio en conocimientos relacionados con la intervención sociocultural y educativa tales como en trabajo socio-cultural, sociología, psicología, comunicación social, derecho, etc...)				
Poseer unos conocimientos específicos que sólo se adquieren con una formación media superior previa y luego la universitaria.				
Actualizarme y participar en procesos de formación continua con instituciones educativas.				
Poseer unos conocimientos específicos relacionados con la investigación social.				
Dominar los principios teóricos y metodológicos para la planificación, implementación y evaluación de proyectos socioeducativos y culturales.				
Trabajar en equipo.				
Dominio de la informática.				
Dominio del inglés.				
Tomar decisiones de forma autónoma.				
Flexibilidad en el modo de actuación.				
Polivalencia en el modo de actuación.				
Disponibilidad en el modo de actuación.				
Discreción en el modo de actuación.				
Objetividad en el modo de actuación.				
Participar en la gestión de mi institución .				
Adaptación a cada situación que me enfrente.				
Diálogo permanente con los implicados en mi medio de actuación.				
Reflexión y sistematización permanente del contexto.				
Resolver problemas de forma autónoma cualquier problemática que me enfrente.				
Capacidad de dirección y coordinación de las tareas de cada programa o proyecto				

socio-cultural que participo.				
Capacidad de relación y comunicación.				
Asumir responsabilidades externas a mi puesto de trabajo.				
Confianza en mi mismo.				
Conocer todos los lenguajes de la comunicación (oral, escritos, gráficos,...)				
Observación constante.				
Dominio de dinámica de grupos.				
Desarrollar tareas administrativas y burocráticas fuera de mi puesto de trabajo.				
Coordinación con otros profesionales.				
Relaciones interpersonales correctas.				
Conocimientos específicos de área como economía, derecho, entre otras...				
Promoción de actividades socio-culturales.				
Promoción de actividades de prevención social y de educación a la población en normas de vida adecuada.				
Gestionar recursos humanos, materiales y económicos.				
Conocer todos los recursos y dispositivos acerca del trabajo socio-cultural.				
Capacidad para acceder a la información y procesarla adecuadamente.				
Otras:				

B. Definición operativa de las variables de los cuestionarios a los profesores universitarios.

El contacto con el profesorado que han formado a los trabajadores activos de la carrera de ESC ha permitido obtener una serie de información que facilita una mayor comprensión de la problemática que se estudia obteniéndose otros puntos de vista sobre dicha formación.

Para esto, se ha empleado una encuesta como instrumentos de recogida de datos, dirigido a los profesores de las SUM que participan directamente en la formación de los profesionales que se vinculan al contexto sociocultural de Ciego de Ávila.

a) Datos Personales.

- **Sexo:** Esta variable se determina el comportamiento del género masculino o al femenino en la población escogida para la el estudio.

Sexo: Hombre Mujer

- **Edad:** Variable demográfica que indica una conducta determinado. La edad es una variable muy estudiada en relación con multitud de otras variables psicológicas y pedagógicas.

Edad: _____

- **Sede Universitaria a que pertenece:** Enfatiza en la necesidad de conocer la colocación de los profesores que son objeto de estudio en la provincia y de esta forma saber la distribución espacial de dicha población.

Sede Universitaria a que pertenece _____

- **Estudios que poseen:** La importancia de definir la profesionalidad de los profesores establece una correspondencia entre los profesores universitarios y los trabajadores activos de una institución universitaria.

Estudios que poseen _____

- **Años en la docencia:** Determina la antigüedad en el ejercicio de la educación.

Años en la docencia _____

- **Categoría docente:** Nivel que establece una jerarquía a partir de experiencias en la educación de la potencialidad para este ejercicio.

Categoría docente _____

- **Categoría científica:** Nivel que establece una jerarquía a partir de experiencias en la Ciencia y la Técnica.

Categoría científica _____

- ***Función que realiza en la docencia:*** Viene definida por la combinación de tres situaciones que son, por un lado, la condición de ser profesor, la otra de ser tutor y al última de tener ambas responsabilidades.

Función que realiza en la docencia _____

b) Formación Universitaria.

- ***Asistencia de los trabajadores activos a los encuentros presenciales:***
Determina la concurrencia de los trabajadores activos al proceso de formación que se aplica en las SUM. Esta pregunta es mixta porque los profesores deben argumentar la respuesta.

¿Cómo es la asistencia de los trabajadores activos de la carrera de Estudios Socioculturales a los actos presénciales que se planifican?

- 1. Muy buena.
- 2. Buena
- 3. Regular
- 4. Mala
- 5. No se.

Argumente su respuesta. _____

- **Objetivos de la Formación:** Se menciona diferentes objetivos que tiene importancia dentro de la formación y se debe determinar su representación.

2. Indique la importancia que para usted tienen los siguientes objetivos en la formación de Estudios Socioculturales que se desarrolla en el programa de Universalización de la Enseñanza Superior. Tenga en cuenta que: nada (1); algo (2); bastante (3); mucho (4)	1	2	3	4
1. Desarrollo personal de los participantes en los procesos de formación.				
2. Formar licenciados en Estudios Socioculturales con una base teórica y práctica adecuada.				
3. Promover su integración activa y responsable dentro de la sociedad y del colectivo de referencia.				
4. Conceptualización de Estudios Socioculturales relacionados con los valores, resolución de problemas y la aplicación de principios básicos de la acción en el contexto donde se desarrolla.				
5. La práctica profesional.				
6. Fundamentar la práctica desde una perspectiva crítica y transformadora.				
7. Proporcionar al estudiantado información y experiencias que faciliten la inserción laboral.				
8. Desarrollo de capacidades, destrezas y habilidades específicas de la acción socioculturales.				
9. Habilidades para el trabajo en grupo.				
10. Capacidad de atender las problemáticas con autonomía.				
11. Habilidades informáticas.				
12. Destrezas evaluadoras.				
13. Capacidad para planificar y participar en los procesos de intervención.				
Otras.				

- ***Dificultades en la carrera:*** Se refiere a qué tipo de dificultades se les presenta a los alumnos en el periodo de formación universitaria.

3. ¿Cuáles son las principales dificultades que tiene la formación de los trabajadores activos de Estudios Socioculturales desde las perspectivas del programa de Universalización de la Enseñanza Superior? Ordenen del 1 al 10 (siendo el 1 la de mayor incidencia negativa en el contexto)	
Unidad entre formación teórica y práctica.	
La salida que tiene el plan de estudio a la formación de competencias exigidas por este futuro profesional	
Formación que posibilite la inserción de nuevos temas referentes al contexto sociocultural actual.	
La imagen ética y estética del profesional en Estudios socioculturales.	
Sistema de habilidades que se relacionan con las características del contexto sociolaboral donde se insertan.	
La disposición en al formación de componentes teóricos, metodológicos y epistemológico.	
Gran potencialidad de explicaciones ideológicas de la formación.	
La contextualización de las posibilidades de las laborales.	
Unas propuestas de formación actualizada que satisfaga las necesidades de formación en correspondencia con su profesión y que este en correspondencia con las exigencias actuales de la sociedad.	
Una formación que permita la introducción de nuevas preocupaciones sociales y a nuevas temáticas de interés.	
Otras:	

c) Competencias profesionales.

- ***Adquisición de competencias profesionales:*** Definirse cómo a través de la formación se adquieren competencias profesionales, importantes para el desempeño profesional y que este grupo de competencias profesionales son seleccionadas por el proyecto Tunnig en dos categorías genéticas y específicas.

4. Durante el tránsito por la Carrera de Estudios Socioculturales qué competencias considera que los trabajadores activos han adquirido.	Nada	Algo	Bastante	Mucho
1. Capacidad de análisis y síntesis				
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.				
3. Planificación y gestión del tiempo.				
4. Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio.				
5. Conocimientos básicos de la profesión.				
6. Comunicación oral y escrita.				
7. Conocimientos de una segunda lengua.				
8. Habilidades básicas de manejo de la computadora.				
9. Habilidades de investigación.				
10. Capacidad de aprender.				
11. Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar informaciones provenientes de fuentes diversas)				
12. Capacidad crítica y autocrítica.				
13. Capacidad para adaptarse a las nuevas situaciones.				
14. Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)				
15. Resolución de problemas.				
16. Toma de decisiones				
17. Trabajo en grupo.				
18. Habilidades para desarrollar relaciones interpersonales				
19. Liderazgo				
20. Capacidad de trabajar en un grupo interdisciplinario.				
21. Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia.				
22. Apreciación de la diversidad y multiculturalidad.				
23. Conocimientos de culturas y costumbres de otros países.				
24. Validadse para trabajar de forma autónoma.				
25. Diseño y gestión de proyectos.				
26. Iniciativa y espíritu emprendedor				
27. Compromiso ético.				
28. Preocupación por la calidad				
29. Motivación de logro.				

- ***Puntos Fuertes y Débiles de la formación en ESC:*** Argumentar las fortalezas y debilidades de dicho proceso.
- ***Utilidad de la formación para el desempeño laboral:*** El profesor debe seleccionar en qué le ha sido útil la formación en ESC, a los trabajadores activos, que reciben en la SUM.

6. Indiqué sí la formación recibida en la Sede Universitaria le ha sido útil a los trabajadores activos para.	Nada	Algo	Bastante	Mucho
1. Tener más responsabilidad con su trabajo.				
2. Realizar mejor las tareas de su trabajo				
3. Posibilitar la realización de tareas más interesantes.				
4. Mejorar su estatus (promoción, aumento de ingresos, profesionalidad...)				
5. Poder afrontar mayor cantidad de asuntos.				
6. Aplico nuevos procedimientos en la toma de decisiones.				
7. Incrementar mi nivel cultural.				
8. Mayor calidad de las funciones que realizó.				

- ***Planes de Estudios en función de obtener un profesional competente:***
Se analiza la interpretación que se tenga sobre el término de competencia por parte de los profesores.

<p>7. ¿Usted considera que los planes de estudios de la carrera de Estudios Socioculturales están en función de obtener un profesional competente en el ámbito sociocultural?</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Si</p> <p><input type="checkbox"/> 2. No</p> <p><input type="checkbox"/> 3. No se</p> <p>Argumentar su respuesta. _____</p>

- **Funciones y Tareas:** Cada profesión tiene sus funciones y tareas que identifica en la actualidad calificativos superiores.

8. Indique si en el Plan de estudios de la carrera de Estudios Socioculturales se persigue el desarrollo de capacidades, destrezas, habilidades y conocimientos que permitan:	Nada	Algo	Bastante	Mucho
1. Toma de decisiones.				
2. Alta responsabilidad de las gestiones en su centro de trabajo.				
3. Facilitador social en el territorio.				
4. Facilitador social de grupos.				
5. Facilitador social de sujetos.				
6. Gestión de las dificultades de grupos sociales.				
7. Gestión de las dificultades recursos y/o equipamientos necesarios para la población.				
8. Administración de los diferentes niveles de actuación.				
9. Administración de la institución en la que trabaja.				
10. Administración de los programas y/o tareas que gestiona.				
11. De coordinación y dirección de una estructura organizativa.				
12. De coordinación y dirección de programa y/o actividad.				
13. Planificación de programas.				
14. Planificación de actividades socioculturales.				
15. Planificación de actividades educativas.				
16. De investigación, diagnóstico y evaluación.				
17. De intervención directa en colectivos laborales.				
18. De intervención educativos y comunidades.				
19. De intervención en correspondencia con lo planificado y/o responsabilizándose del desarrollando de determinadas actividades.				
20. De información y divulgación.				
21. De aplicación de la comunicación social.				
23. De promoción sociocultural.				
24. De orientación sociolaboral.				
25. De formación ocupacional.				
26. De formación escolar.				
27. De formación de adultos.				
28. Otras funciones no señaladas.				

- **Formación e inserción.** Los profesores debe evaluar según sus juicios la satisfacción que existe relacionándose la formación y la inserción laboral de los profesionales en ESC en el contexto socio-cultural.

d) Formación Posgraduada.

- **Credibilidad de la formación Posgraduada:** Los profesores debe responder porque consideran importante la formación posgraduada.

<p>10. ¿Usted cree que la Formación posgraduada en ESC es necesaria de acuerdo a las características que asume el programa de Universalización de la Enseñanza superior?</p> <p><input type="checkbox"/> 0. No</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Sí</p> <p><input type="checkbox"/> 3. No se</p> <p>¿Por qué? _____</p>

- **Retos de la formación en ESC:** Conocer el alcance de las acciones que se deben priorizar para lograr la calidad establecida, a partir de los criterios de los profesores.

C. Definición operativa de las variables del cuestionario de los directivos.

El acercamiento a los criterios de los directivos es de vital importancia porque ellos cumplen con funciones que tiene una repercusión en la formación profesional en ESC. Analizar, interpretar y relacionarlo con los obtenidos en los profesores y trabajadores activos permite una mayor veracidad de la información que se obtiene.

1. Datos Personales.

- **Sexo:** Esta variable se determina el comportamiento del género masculino o al femenino en la población escogida para la el estudio.

Sexo: Hombre Mujer

- **Edad:** Variable demográfica que indica una conducta determinado. La edad es una variable muy estudiada en relación con multitud de otras variables psicológicas y pedagógicas.

Edad: _____

- **Centro donde desarrolla la docencia:** La ubicación de la funciones como directivo dentro del programa UES. Para esto se le ofrece dos posibles respuesta que indican estas dos opciones. (0 SUM; 1 Universidad)
- **Sede Universitaria a que pertenece:** Enfatiza en la necesidad de conocer la colocación de los profesores que son objeto de estudio en la provincia y de esta forma saber la distribución espacial de dicha población.

Sede Universitaria a que pertenece _____

- **Puesto que desempeña en la SUM:** Se define por el cargo que ocupa, si es director, si es responsable de la carrera, etc.

Puesto que desempeña en la SUM: _____

- **Estudios que poseen:** La importancia de definir la profesionalidad de los profesores establece una correspondencia entre los profesores universitarios y los trabajadores activos de una institución universitaria.

Estudios que poseen _____

- **Años en la docencia:** Determina la antigüedad en el ejercicio de la educación.

Años en la docencia _____

- **Años en el cargo:** Se define por el número de años que la persona está en cargo de responsabilidad.
- **Categoría docente:** Nivel que establece una jerarquía a partir de experiencias en al educación de la potencialidad para este ejercicio.

Categoría docente _____

- **Categoría científica:** Nivel que establece una jerarquía a partir de experiencias en la Ciencia y la Técnica.

Categoría científica _____

- **Grado científico:** Este indicador establece que existe calidad en el claustro de profesores.

2. *Formación Universitaria.*

- **Caracterización del proceso de formación de ESC:** Los directivos deben caracterizar el proceso de formación profesional que se desarrolla en la carrera de ESC en condiciones de la UES. Esta pregunta es mixta porque los directivos deben evaluar su respuesta.

1. ¿Cómo usted caracteriza el proceso de formación profesional de la carrera de estudios socioculturales que se desarrolla en condiciones de Universalización de la Enseñanza Superior?

- 1. Muy malo
- 2. Malo
- 3. Medianamente malo.
- 4. Bueno
- 5. Muy bueno.
- 6. No se.

Argumente _____

- **Puntos Fuertes y Débiles de la formación en ESC:** Argumentar las fortalezas y debilidades de dicho proceso.

- **Objetivos de la Formación:** Se menciona diferentes objetivos que tiene importancia dentro de la formación y se debe determinar su representación.

Indique la importancia que para usted tienen los siguientes objetivos en la formación de Estudios Socioculturales que se desarrolla en el programa de Universalización de la Enseñanza Superior. Tenga en cuenta que: nada (1); algo (2); bastante (3); mucho (4)	1	2	3	4
1. Desarrollo personal de los participantes en los procesos de formación.				
2. Formar licenciados en Estudios Socioculturales con una base teórica y práctica adecuada.				
3. Promover su integración activa y responsable dentro de la sociedad y del colectivo de referencia.				
4. Conceptualización de Estudios Socioculturales relacionados con los valores, resolución de problemas y la aplicación de principios básicos de la acción en el contexto donde se desarrolla.				
5. La práctica profesional.				
6. Fundamentar la práctica desde una perspectiva crítica y transformadora.				
7. Proporcionar al estudiantado información y experiencias que faciliten la inserción laboral.				
8. Desarrollo de capacidades, destrezas y habilidades específicas de la acción socioculturales.				
9. Habilidades para el trabajo en grupo.				
10. Capacidad de atender las problemáticas con autonomía				
11. Habilidades informáticas.				
12. Destrezas evaluadoras.				
13. Capacidad para planificar y participar en los procesos de intervención.				
Otras.				

3. Competencias profesionales.

- **Funciones y Tareas:** Cada profesión tiene sus funciones y tareas que identifica en la actualidad calificativos superiores.

8. Indique si en el Plan de estudios de la carrera de Estudios Socioculturales se persigue el desarrollo de capacidades, destrezas, habilidades y conocimientos que permitan:	Nada	Algo	Bastante	Mucho
1. Toma de decisiones.				
2. Alta responsabilidad de las gestiones en su centro de trabajo.				
3. Facilitador social en el territorio.				
4. Facilitador social de grupos.				
5. Facilitador social de sujetos.				
6. Gestión de las dificultades de grupos sociales.				
7. Gestión de las dificultades recursos y/o equipamientos necesarios para la población.				
8. Administración de los diferentes niveles de actuación.				
9. Administración de la institución en la que trabaja.				
10. Administración de los programas y/o tareas que gestiona.				
11. De coordinación y dirección de una estructura organizativa.				
12. De coordinación y dirección de programa y/o actividad.				
13. Planificación de programas.				
14. Planificación de actividades socioculturales.				
15. Planificación de actividades educativas.				
16. De investigación, diagnóstico y evaluación.				
17. De intervención directa en colectivos laborales.				
18. De intervención educativos y comunidades.				
19. De intervención en correspondencia con lo planificado y/o responsabilizándose del desarrollando de determinadas actividades.				
20. De información y divulgación.				
21. De aplicación de la comunicación social.				
23. De promoción sociocultural.				
24. De orientación sociolaboral.				
25. De formación ocupacional.				
26. De formación escolar.				
27. De formación de adultos.				
28. Otras funciones no señaladas.				

- **Dificultades de la formación en ESC:** El directivo debe mencionar aquellos factores que preocupan y no permiten que se avance progresivamente en dicho proceso de formación.

4. Formación Posgraduada.

- **Diseño y concepción de un programa de formación en ESC.**
- **Retos de la formación en ESC:** Conocer el alcance de las acciones que se deben priorizar para lograr la calidad establecida, a partir de los criterios de los profesores.

D. Definición operativa de las variables del cuestionario de los criterios de calidad. (Trabajadores activos, profesores y directivos)

A continuación se presenta una serie de criterio de calidad que se relaciona con la formación en ESC y se trata de que usted exprese sí esta de acuerdo con que estos criterios de calidad se cumplen en la formación en ESC y debe tener en cuenta que: Nunca (1) Algo (2) Bastante (3) Mucho (4).	1	2	3	4
1. Utilidad de la formación para el desarrollo de la práctica profesional.				
2. Pertinencia y contextualización de los programas de las disciplinas y asignaturas que se corresponden con las necesidades del contexto.				
3. Eficiencia de las acciones educativas que se desarrollan.				
4. Adaptabilidad hacia los diferentes intereses y niveles de posibilidades del estudiantado.				
5. Coherencia al existir una formación que se encuentra relacionada con las características del contexto y la ética profesional.				
6. Existencia de procesos evaluativos constantes que permiten trazarse planes de mejoras.				

7. Claustro docente de excelencia				
8. Calificación de los equipos docentes y directivos.				
9. La existencia de propuesta de formación basada en las innovaciones didácticas y tecnológicas.				
10. Compromiso político e ideológico de las ofertas de formación.				
11. Estabilidad temporal del claustro de profesores.				
12. Capacidad ante el cambio.				
13. Capacidad transformadora.				
14. Infraestructura				
15. Impacto social de la formación profesional				
16. Otros				

Este cuestionario fue aplicado a las tres fuentes de información: de ESC, profesores y directivos de la carrera de ESC.

6.3.3 Definición de la estructura y composición del Grupo de Discusión.

En la investigación que se realizaron tres grupos de discusión se fijaron las mismas fuentes de información: Trabajadores activos (trabajadores sociales, maestros emergentes e instructores de arte), profesores y directivos de la carrera de ESC. En cada uno de ellos el criterio que se escogió para la cantidad de participantes fue de 10 respectivamente.

Protocolo del Grupo de Discusión que se realizaron a las tres fuentes.
Problema a estudiar: La calidad de la formación posgraduada en ESC.
Objetivos: Determinar los indicadores de calidad de la formación posgraduada en ESC. Consensuar los descriptores básicos de la formación posgraduada en ESC: Objetivos, contenidos, metodología, evaluación.

6.4. APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS.

Para la aplicación se tuvo como punto de partida el criterio de Cohen y Manion (1990) que para diseñar un cuestionario, como mínimo deben tenerse en cuenta tres consideraciones: *el propósito, la población y los recursos*. Por lo tanto esto debe tener correspondencia con la inserción de los cuestionarios en el contexto que se analiza.

Una vez elaborado y validado el *cuestionario dirigido a los trabajadores activos* ha sido distribuido por las diferentes SUM a través del servicio de mensajería y fueron aplicados por profesores que participan en la investigación y que residen en los municipios. Con el fin de favorecer la sinceridad en las respuestas, se ha garantizado el anonimato de los participantes. De esta manera se aplicaron los cuestionarios para consensuar los criterios de calidad sobre la formación posgraduada en ESC.

Este mismo procedimiento fue utilizado para aplicar las encuestas de los profesores y directivos que asumen la formación de la carrera de ESC en las SUM y la aplicación se llevó a cabo en las dependencias de las respectivas sedes y fueron recogidos de igual forma.

Los grupos de discusión fueron realizados a partir de que se seleccionó un profesor por municipios adoptándose el criterio de selección de que tuviera experiencia en la docencia, el que relaciona a los directivos fue compuesto por los 10 directivos de la SUM y el de los trabajadores activos fueron escogido al azar pero estratificados de la siguiente forma:

1. Trabajadores Sociales. (4)
2. Maestros Emergentes. (3)
3. Instructores de Arte. (3)



CAPÍTULO VII.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

- 7.1. Introducción.
- 7.2. Análisis e interpretación de la información obtenida de los cuestionarios.
 - 7.2.1. Análisis e interpretación de los resultados del cuestionario de los trabajadores activos en ESC.
 - 7.2.1.1. Análisis de la práctica profesional de los perfiles objeto de estudios en la profesión de ESC.
 - 7.2.1.2. Trabajadores Sociales que estudian ESC y se desempeñan en el ámbito sociocultural de la provincia de Ciego de Ávila.
 - 7.2.1.3. Maestros Emergentes que estudian ESC y se desempeñan en el ámbito sociocultural de la provincia de Ciego de Ávila.
 - 7.2.1.4. Instructores de arte que estudian ESC y se desempeñan en el ámbito sociocultural de la provincia de Ciego de Ávila.
 - 7.2.2. La formación posgraduada.
 - 7.2.3. Análisis e interpretación de los resultados de los cuestionarios a los profesores.
 - 7.2.4. Análisis e interpretación de los resultados de los cuestionarios a los directivos.
 - 7.2.5. Análisis de los cuestionarios sobre los criterios de calidad.
 - 7.2.5.1. Información obtenida de los trabajadores activos en ESC.
 - 7.2.5.2. Información obtenida de los profesores.
 - 7.2.5.3. Información obtenida de los directivos.
 - 7.2.6. Análisis e interpretación de los Grupos de Discusión.
 - 7.2.6.1. Análisis e interpretación de los grupos de discusión de los trabajadores activos en ESC.
 - 7.2.6.2. Análisis e interpretación de los grupos de discusión de los profesores de la carrera en ESC.
 - 7.2.6.3. Análisis e interpretación de los grupos de discusión de los directivos de la SUM.
- 7.3. Contraste y discusión de la información obtenida en los cuestionarios y los grupos de discusión.

7.1. INTRODUCCIÓN.

Tal y como hemos comentado anteriormente la información fue recogida de los tres grupos de sujetos que componen nuestro estudio: trabajadores activos de la carrera de ESC, profesores y directivos de las SUM, y se analizaron variables situacionales que permitieron caracterizar el contexto que se examina. Otras cuestiones que se consideraron, en la realización de este trabajo, fueron las relacionadas con las competencias desde la acción profesional que facilitaron describir la práctica, de dicha profesión, para que se pudiera proponer el programa de formación posgraduada en ESC como un plan de mejora. Se han establecido tres apartados para el proceso de análisis de los datos recogidos, que corresponden a cada uno de los grupos de sujetos de nuestro estudio anteriormente mencionados:

Un primer apartado en el que se presentan los datos obtenidos, a través del *cuestionario*, en el que se recoge la información de los trabajadores activos de ESC; un segundo y tercer apartado en el que se analiza la información de la aplicación de los cuestionarios a los profesores y directivos de las SUM que asumen la docencia de dichos estudios y la dirección del proceso de formación que se desarrollan en los 10 municipios de la provincia respectivamente.

Por las características de los datos se han utilizado programas de análisis de datos cuantitativos y cualitativos. Para el análisis de los datos cuantitativos, obtenidos a través de los cuestionarios, se ha utilizado el paquete estadístico SPSS 15.0, realizándose análisis descriptivos a través de los siguientes estadísticos: media, desviación típica, etc.

El análisis cualitativo de los datos que aportan las preguntas abiertas de las encuestas, se ha realizado con el programa AQUAD five que tras el análisis de contenido ha permitido la reducción de datos a través de la codificación.

7.2. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN OBTENIDA DE LOS CUESTIONARIOS

Es importante que se realice una profunda descripción de aquellas cuestiones que determinan una caracterización íntegra de la realidad que se investiga atendiendo a los diferentes apartados en los que se encuentra dividido el *cuestionario*, los cuales son:

1. *Datos personales.*
2. *Datos académicos y formación.*
3. *Situación sociolaboral y trayectoria profesional.*

La interpretación y análisis de los datos que se obtuvieron en este instrumento permitió que se establecieran algunas comparaciones entre los diferentes perfiles profesionales como: trabajadores sociales, maestros emergentes e instructores de artes y la confrontación de los criterios sobre las competencias profesionales y la formación posgraduada de la profesión en ESC que se educa e instruye en condiciones de la UES.

7.2.1. Análisis e interpretación de los resultados del cuestionario de los trabajadores activos en ESC.

Seguidamente se hace una caracterización de los trabajadores activos en ESC, a partir de los resultados obtenidos en el apartado de *datos personales* del cuestionario, haciéndose énfasis en aquella información que es más relevante para nuestra investigación.

Como primer elemento se analiza la variable sexo y de 188 trabajadores activos, que son la población seleccionada para este estudio, el 73.9 % esta representado por el sexo femenino y en menor medida el masculino, aspecto que es característico en la matrícula del programa de UES de los trabajadores sociales, instructores de arte y maestros emergentes.

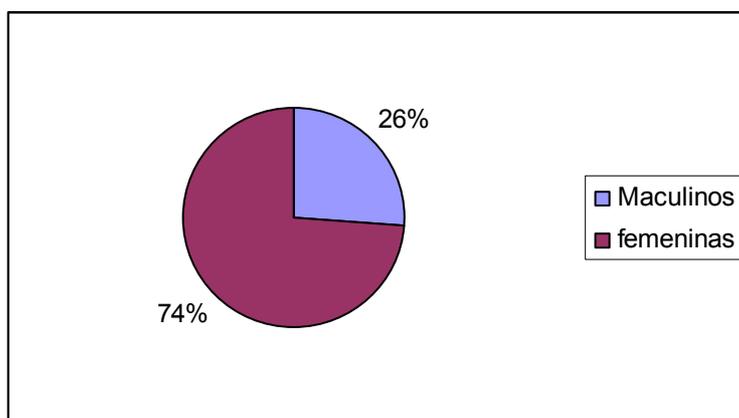


Gráfico 5. Representación de la variable demográfica sexo en la población de los trabajadores activos en ESC.

Existe un alto comportamiento del grupo de edades que se encuentran en el rango de 18-20 años para un 100 % de significación, entonces según Catasús (2002) se clasifica la población de trabajadores activos en ESC como joven.

En cuanto a la variable *lugar de nacimiento* la población encuestada indica en un 66.4% que nacieron en Ciego de Ávila, seguido por un 21% de nacidos en la ciudad de Morón que pertenece a esta misma provincia. Es significativo señalar que 11 de los trabajadores activos proceden de Ciudad de La Habana, obteniéndose el siguiente resultado que se puede observar en el siguiente gráfico:

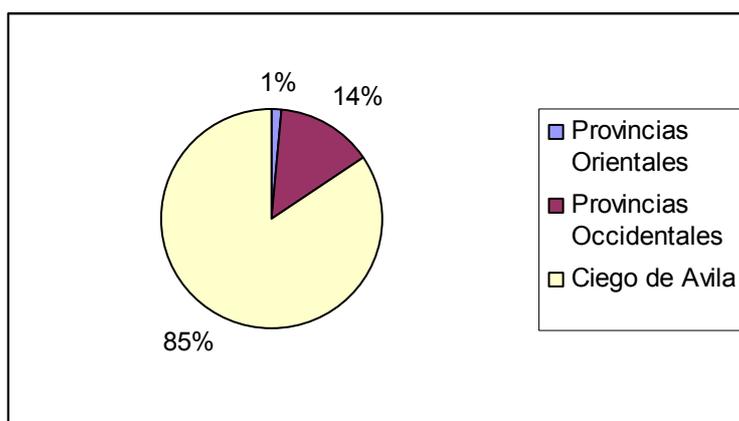


Gráfico 6. Distribución de la población según el lugar de nacimiento.

Sobre la situación sociolaboral y trayectoria profesional se ha obtenido el siguiente resultado: el 100% de los sujetos estudia y trabaja. En la tabla 27 se representa los centros laborales de mayor significación como los Puesto de Mando de los Trabajadores Sociales con un 44.1% y las Escuela Primarias con un 36.2 %, sin embargo es importante que se aclare que los perfiles profesionales como los instructores de artes y los maestros emergentes tienen un mismo ámbito laboral es decir las escuelas (en diferentes niveles de enseñanza como: la primaria, secundaria y preuniversitario) pero con funciones distintas, los instructores de arte que se vinculan a la educación artística que contemplan las actividades extracurriculares, y los maestros emergentes se

desempeñan directamente en el proceso docente educativo con la dimensión curricular de cada centro de enseñanza.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Dirección. IA	3	1,6	1,6	1,6
EFTS	29	15,4	15,4	17
ESBU	3	1,6	1,6	18,6
ESC. IA	2	1,1	1,1	19,7
Esc. Prim	68	36,2	36,2	55,9
PMMTS	83	44,1	44,1	100
Total	188	100	100	

Tabla 26. Distribución de los trabajadores activos en ESC por sus centros laborales.

La población estudiada es de toda la provincia, entonces sus centros laborales quedan distribuidos por todo el territorio y se concentran en los municipios de Ciego de Ávila, Morón y Baragua (Observar Gráfico 7).

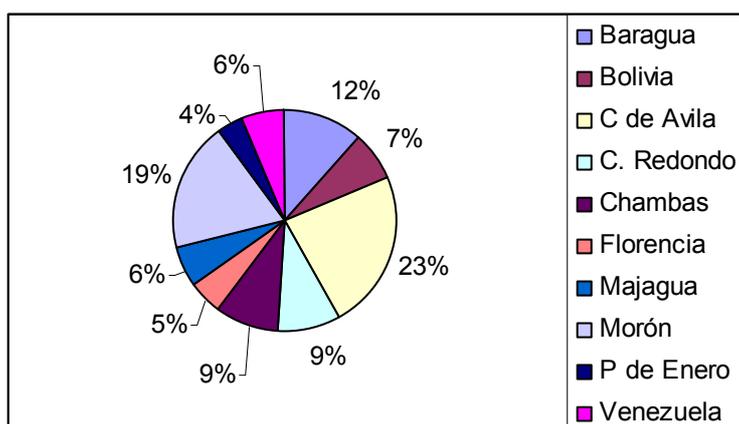


Gráfico 7. Distribución por Municipios de la población de trabajadores activos en ESC.

Determinar en que rango se encuentra los salarios del estudiantado fue un objetivo. Se establecieron 4 intervalos y la información que se obtuvo fue que el más característicos es el que se refiere a \$350.00-\$449.00 que agrupa al 77.1% y los horarios laborales que más se destacan son los que se establecen de 8 de la mañana hasta la 5 de la tarde (Observar la tabla 27)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Menos de 250	4	2,1	2,1	2,1
	250-349	33	17,6	17,6	19,7
	350-449	145	77,1	77,1	96,8
	450-549	6	3,2	3,2	100,0
	Total	188	100,0	100,0	

Tabla 27. Análisis de frecuencia de los rangos de salario del estudiantado.

La carrera de ESC tiene como fuente de ingreso estudiantes que provienen de las Escuelas de Formación de Trabajadores Sociales, seguida por los que provienen de las Escuelas de Formación de Instructores de Artes y en menor medida las Escuelas de Formación de Maestros Emergentes, comportamiento que se observa en el gráfico 8.

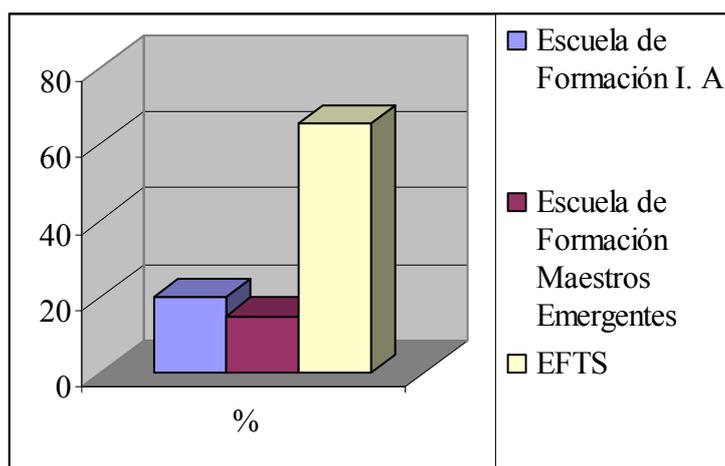


Gráfico 8. Distribución por fuente de ingreso.

Otras variables analizadas son las relacionadas con los *datos académicos y formación*, que de 188 trabajadores activos solamente 22 les hubiera gustado ingresar en otras carreras, tales como: Sociología y Comunicación Social. Esta alta pertinencia por la carrera de ESC determina que el 59.0 % seleccionó esta profesión en primera opción y se debe a que tenía un conocimiento sobre las características de la profesión en ESC y de la importancia que tiene dentro del contexto comunitario. (Observar el gráfico 9)

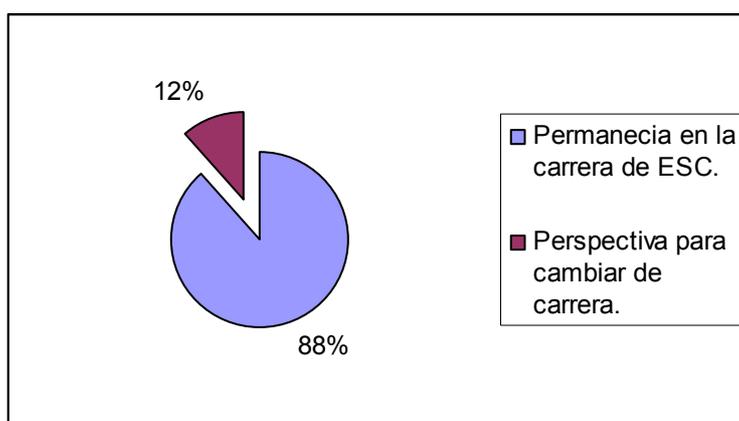


Gráfico. 9 Índice de permanencia de la carrera de ESC.

Cuando se estudia el motivo fundamental que incide en la selección de la carrera de ESC los trabajadores activos se inclinaron más por criterios de que era su vocación (40.9 %), que esta profesión ayuda a mejorar el nivel de vida de la población cubana (32.45 %) y para ejemplificar este criterio puede observarse el gráfico 10, donde se representa todos los motivos de selección que se precisaron en el cuestionario.

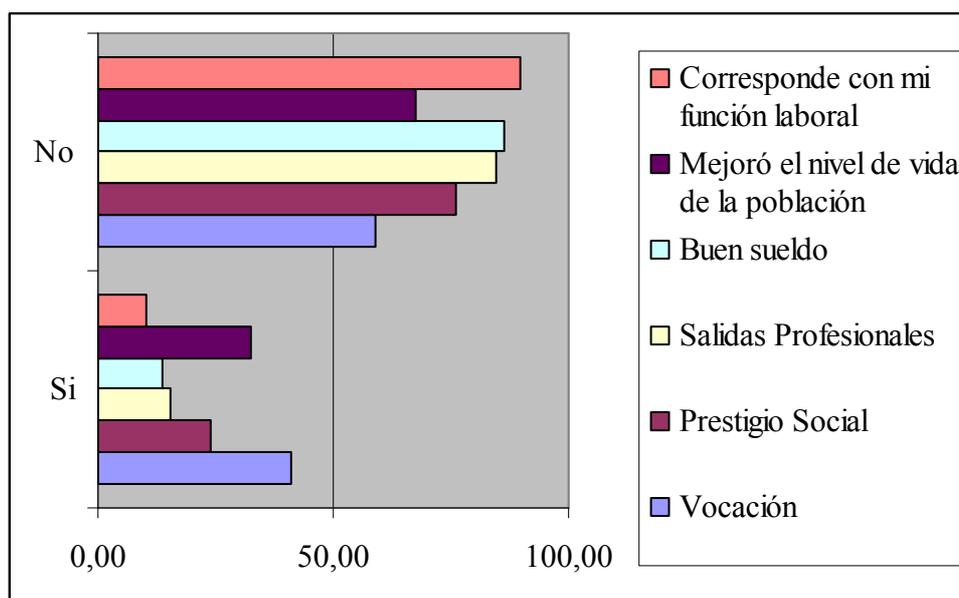


Gráfico 10. Motivos de selección de la carrera de ESC.

En capítulos anteriores se explicaba como el estudiante transitaba por el proceso de formación, de acuerdo a su capacidad y la dinámica laboral que tiene. Por estas razones el, Modelo Pedagógico del programa de la UES tiene como propiedad la flexibilidad.

Los maestros emergentes, instructores de arte y trabajadores sociales que se encuentran en quinto año de la carrera de ESC tienen altos índices de progreso porque se encuentran 20 trabajadores activos cursando ese período y todos están progresando de forma satisfactoria, es decir ninguno de ellos han suspendido al menos una asignatura. Sin embargo este comportamiento no es igual para el resto de los años lectivos por ejemplo en primer año de la carrera se encuentran matriculados 60, de ellos 46 son los que comienzan en este curso y 14 se han atrasado en sus estudios

universitarios lo que representa que un 23 % no ha progresado de manera efectiva en sus estudios.

Un ejemplo de este planteamiento es que en primer año de la carrera existen 14 estudiantes que se encuentran en ese año lectivo sin embargo no han progresado. Esta situación sucede en menor medida en segundo año con 1 estudiante y tercero con 3 que también no progresan. De la suma de estas diferencias se obtiene que 18 estudiantes que debieran estar matriculado en cuarto año de la carrera y no han avanzado en sus estudios. Estas estadísticas determinan una mayor concentración del estudiantado en el primer año de la carrera de ESC. (Observar gráfico 11).

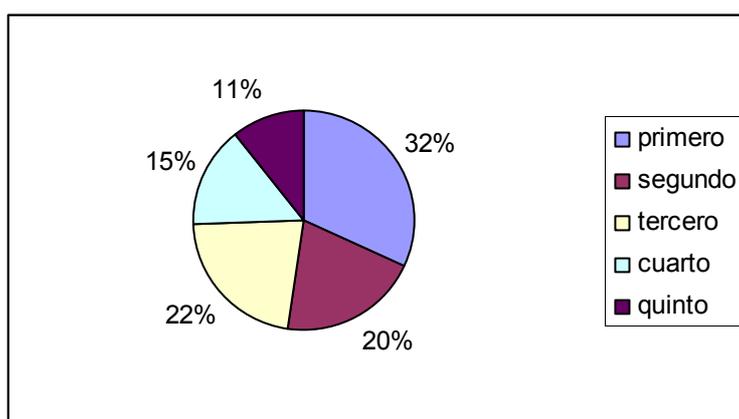


Gráfico 11. Representación de los trabajadores activos por año de carrera en ESC.

Otras de las cuestiones analizadas en la información que se obtuvo, con la aplicación del cuestionario a los trabajadores activos de la carrera de ESC, fue sí es útil la formación recibida en la Sedes Universitarias y los datos que se obtuvieron fueron lo siguientes:

Utilidad de la formación.	%			
	nada	algo	bastante	mucho
Tener más responsabilidad con su trabajo.	21,8	5,9	39,9	32,4
Realizar mejor las tareas.	3,2	30,3	38,3	28,2
Posibilitar la realización de tareas más interesantes.	9,6	36,7	28,7	25,0
Mejorar su estatus (promoción, aumento de ingresos, profesionalidad).	9,6	26,1	22,9	41,5
Poder afrontar mayor cantidad de asuntos.	5,9	27,1	25,5	41,5
Aplicar nuevos procedimientos en la toma de decisiones.	9,6	26,6	33,5	30,3
Incrementar mi nivel cultural.	0,0	11,2	39,4	49,5
Tener mayor calidad de las funciones que realizó.	9,6	4,8	44,7	41,0

Tabla 35. Resultados obtenidos en cuanto a la utilidad de la formación que recibe en las SUM.

De estos datos se demuestra lo siguiente:

1. El 72.3% de los trabajadores activos manifiesta que la formación que reciben en las SUM le es útil para tener más responsabilidad con su trabajo, aspecto que se relaciona con que también el 66.5% destacan que realizan mejor las tareas desde que se encuentran estudiando la carrera de ESC en condiciones de la UES.
2. El 64.4% mantiene el criterio de que mejora su estatus relacionándose con el indicador de que el 67% de los trabajadores activos en ESC plantea que la formación que reciben facilita afrontar mayor cantidad de situaciones relacionada con su perfiles profesionales.
3. El 63.8% de los trabajadores activos indican que la formación es útil porque se aplican nuevos procedimientos en la toma de decisiones. Relacionándose con que el 85.7%. distinguen que la docencia que se les imparte facilita incorporar

una mayor calidad de las funciones que realizan en los contextos sociolaborales donde se desempeñan.

4. El programa de UES tiene como principal objetivo formativo elevar el nivel cultural y el 88.9% esta siendo consecuente con este planteamiento y es el criterio de más significación por parte de los trabajadores activos de la carrera de ESC.
5. No obstante el 46.3% tiene duda de que esta formación les posibilita la realización de tareas más interesantes, es decir este resultado evidencia que el proceso de formación en ESC tiene debilidades internas.

La investigación tuvo como objetivo fundamental la determinación de la adquisición de competencias profesionales por parte de los trabajadores activos, definidas como genéricas, intervención y específicas, dentro del proceso de formación que se desarrolla en las SUM principalmente en la carrera de ESC y los datos que se obtuvieron fueron los que se reflejan en la tabla 29.

COMPETENCIAS PROFESIONALES.	NADA	ALGO	BASTANTE	MUCHO
Competencia básica				
1. Capacidad de análisis y síntesis.	11	37	39	13
2. Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio.	11	31	29	29
3. Conocimientos básicos de la profesión.	6	31	26	37
4. Comunicación oral y escrita.	7	14	53	26
5. Conocimientos de una segunda lengua.	26	39	26	9
6. Habilidades básicas de manejo de la computadora.	5	34	41	21
7. Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar informaciones provenientes de fuentes diversas)	10	24	38	29
8. Resolución de problemas.	8	18	61	14
9. Toma de decisiones.	3	21	46	40
Competencia intervención				
10. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.	0	21	51	29
11. Planificación y gestión del tiempo.	7	27	41	25
12. Habilidades de investigación.	6	12	64	18
13. Capacidad de aprender.	0	18	61	21
14. Capacidad para adaptarse a las nuevas situaciones.	10	10	41	39
15. Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)	5	23	31	41
16. Liderazgo.	10	31	31	28
17. Conocimientos de culturas y costumbres de otros países.	2	35	50	14
18. Valerse para trabajar de forma autónoma.	13	44	34	9
19. Diseño y gestión de proyectos.	3	56	47	5
20. Iniciativa y espíritu emprendedor.	0	24	42	34
21. Preocupación por la calidad.	0	19	34	47
22. Motivación de logro.	3	20	31	46
Competencias específicas				
23. Capacidad crítica y autocrítica.	3	28	34	36
24. Trabajo en grupo.	8	16	37	39
25. Habilidades para desarrollar relaciones interpersonales.	3	10	49	38
26. Capacidad de trabajar en un grupo interdisciplinario.	5	37	19	39
27. Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia.	12	25	29	34
28. Apreciación de la diversidad y multiculturalidad.	18	20	43	20
29. Compromiso ético.	0	16	43	41

Tabla 29. Análisis de los resultados de la adquisición de competencias básicas, intervención y específicas por parte del estudiantado.

De un total de 29 competencias profesionales existen solamente 6 que los trabajadores activos consideran que no la han adquirido, durante el proceso de formación que se ejecuta en el programa de la UES principalmente en la profesión de ESC, según las opiniones de los trabajadores activos (Observar el Gráfico 12)

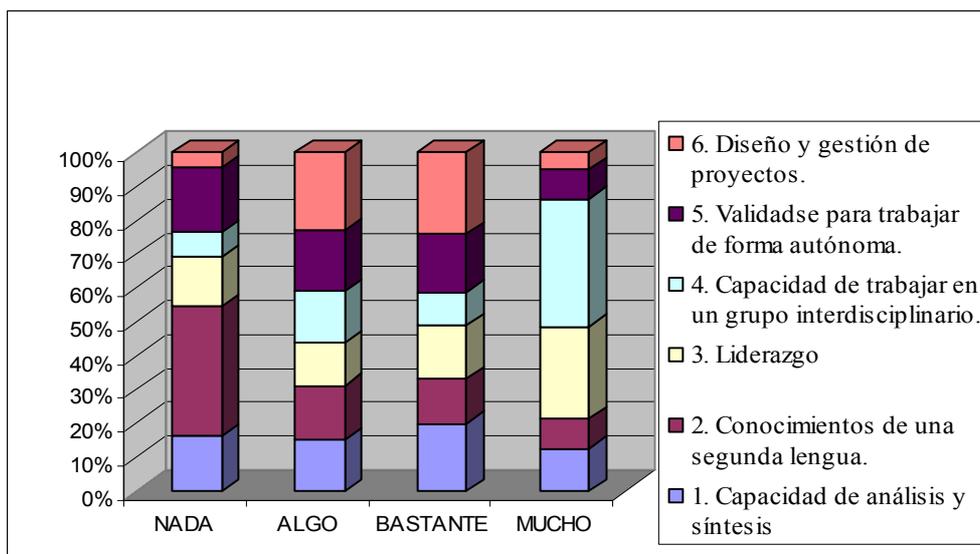


Gráfico 12. Competencias profesionales menos adquiridas por el estudiantado.

Según los trabajadores activos las competencias profesionales que menos han adquirido son las relacionadas con el dominio del conocimiento de una segunda lengua, la capacidad de análisis y síntesis, y diseño y gestión de proyecto. Estos resultados enfatizan que es necesario mejorar la formación profesional; por lo importante que resulta para esta profesión como ESC y en perfiles como trabajadores sociales, maestros emergentes e instructores de arte dominar estas habilidades, capacidades y destrezas.

Otro indicador que se analizó para ver la efectividad de la carrera de ESC se centró en ver qué harían los estudiantes de la carrera en ESC en el caso de tener que

volver a matricularse en la Universidad. En la tabla siguiente se puede observar el resultado obtenido ante dicha cuestión:

	Probablemente si	Probablemente no	Probablemente no
Escogería una carrera que se estudie en la SUM.	42%	14,4%	43,6%
Escogería la misma carrera en ESC pero en la Universidad.	53,2%	19,1%	27,7%
Escogería otra carrera de las que se estudian en la Universidad.	18,6%	16,5%	64,9%
Volvería a estudiar otra vez la misma carrera en ESC en la SUM.	47,3%	20,7%	31,9%

Tabla 30. Perspectivas acerca de la carrera en ESC dentro de la SUM y el Centro Universitario.

Del resultado que se ilustra en la Tabla 30, se puede interpretar que existe pertinencia por la formación que se desarrolla en la SUM porque el 56.4 % escogería otra carrera que se estudia en estas instituciones educativas. Otro indicador que se debe destacar es que existe también la conformidad de estudiar la carrera de ESC ya sea en la SUM como en la Universidad manifestado por un 72.3 % y las razones tiene relación con que el plan de estudio que se aplica en la SUM y en la Universidad tienen la misma equivalencia. Sin embargo esta posición no es igual con respecto a otras profesiones porque el 64.9 % indica que no es probable que escoja otras carreras que se estudien en la Universidad. De manera general se puede sintetizar que la aplicación de la formación de la carrera de ESC dentro de la SUM es aceptada porque el 68 % manifiestan que volverían a estudiar otra vez la misma carrera.

La investigación se desarrolla en un contexto donde el estudiantado combina dos elementos fundamentales, el estudio y el trabajo profesional, insertándose en diferentes

realidades que como práctica profesional tiene sus exigencias y funciones por ser trabajadores activos. En el cuestionario ambos criterios fueron evaluados y a continuación se hará referencia a las funciones que deben realizar y como están implicadas dentro de la formación que reciben.

Con respecto a las funciones se analizaron 27 ítems distribuidos de tal forma que se corresponda con la actuación de un trabajador activo que se desarrolla en la acción socio-cultural. Uno de los resultados es que el 29.6 % de la funciones no son aplicadas por los trabajadores activos en su práctica profesional, en los lugares que se insertan laboralmente.

Son 11 las funciones que en mayor o menor grado de trascendencia, desarrollan los trabajadores que se insertan en la profesión de ESC y que se evidencia en la figura 23.

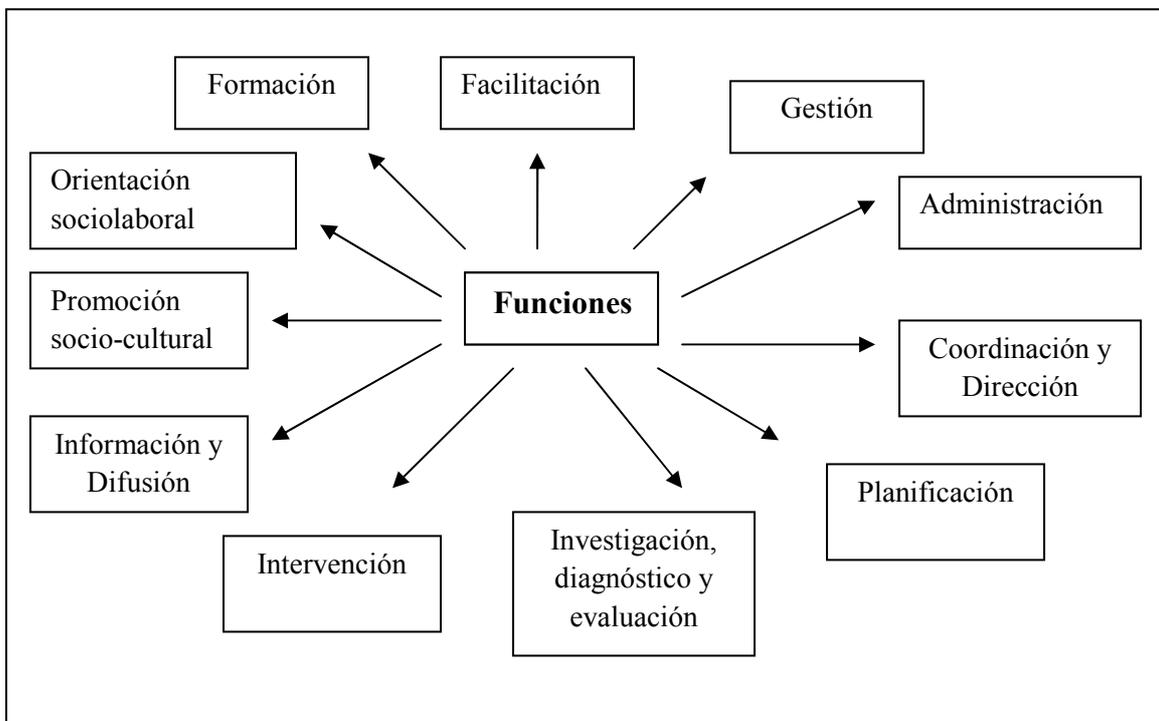


Fig. 22. Las funciones de un profesional en ESC.

Los trabajadores activos que intervienen en ámbitos socio-culturales, manifiestan que asumen algunas funciones que se vinculan con la profesión de ESC y la información que se obtuvo al analizarse sus criterios son los siguientes:

FUNCIONES	%			
	Nada	Algo	Mucho	Bastante
De Facilitación Social.	9,7	28,4	40,8	21
De Gestión de los Procesos Sociales.	8,25	32,7	34,5	24,4
De Administración.	17,3	39,8	23,5	19,1
De Coordinación y Dirección.	34,6	20,2	29,2	16
De Planificación.	17	25,1	30,6	27,1
De Investigación, diagnóstico y evaluación.	10,6	31,9	31,4	26,1
De Intervención.	21,6	25,9	31,9	20,5
De Información y Difusión.	6,65	30,6	43,6	19,1
De Promoción socio-cultural.	10,1	30,9	36,2	22,9
De Orientación sociolaboral.	4,3	27,1	42,6	26,1
De Formación.	19,7	31,9	31,4	17

Tabla 31. Criterios de los estudiantes con respecto a las funciones que desarrolla dentro del medio sociolaboral.

Las funciones menos desarrolladas son las relacionadas con la administración (57.1%), coordinación - dirección (54.8%), y la formación (51.6%) y son necesarias para los profesionales que se desarrolla en contextos sociocultural y al no estar marcadas refleja que los trabajadores activos no las aplican en su vida cotidiana laboral. Las causas pueden ser varias pero indirectamente esta indicando que se deben buscar alternativas formativas para que la inserción laboral sea positiva y exista un dominio de las funciones que deben ser asumidas dentro del contexto social y cultural. En el gráfico 13 se observar el comportamiento de este planteamiento:

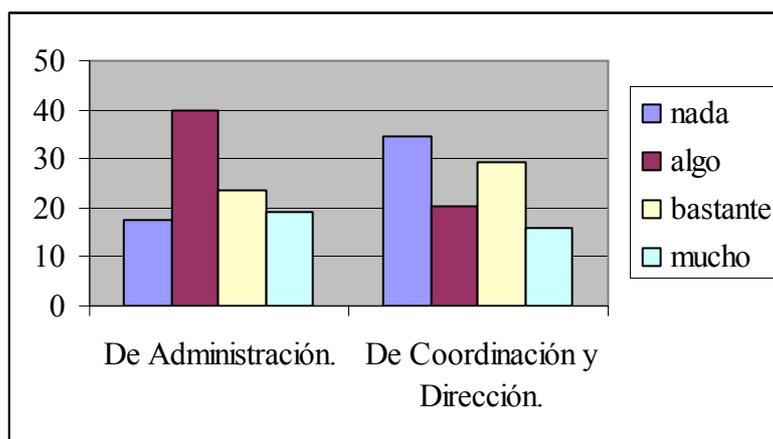


Gráfico. 13. Representación gráfica de las funciones que tienen menos implicación en el Plan de Estudio

Con la intención de resumir las funciones se agruparon 4 Grupos, en correspondencia con el criterio que utiliza Pozo (2003a), estructurándose de la siguiente forma:

Grupo I. Funciones relacionada con la coordinación, gestión y administración.
Grupo II. Funciones relacionadas con la intervención, facilitación, planificación y evaluación –investigación.
Grupo III. Funciones relacionadas con la información y difusión, y promoción sociocultural.
Grupo IV. Funciones relacionadas con la formación y orientación sociolaboral.

Fig. 23. Grupos de funciones en trabajo socio-cultural.

La información que se obtienen al realizar el análisis a través de la definición de los grupos de funciones es la siguiente:

	Nunca	Algo	Bastante	Mucho
Grupo I	20,05	30,9	29	19,3
Grupo II	14,7	27,8	33,6	23,6
Grupo III	8,3	30,7	39,9	21
Grupo IV	12	29,5	37	21,5

Tabla 32. Grupos de Funciones de la profesión en ESC.

Los datos que se obtiene evidencian que las funciones del Grupo I son las menos desempeñadas por los trabajadores activos de la carrera de ESC, principalmente las relacionadas con la coordinación, gestión y administración y son criterios que coinciden cuando se realizó el análisis general. Sin embargo los trabajadores activos asumen que las funciones más cotidianas son las que se corresponden con las relacionadas con el Grupo II que tiene una significación de 57.2% de funciones tales como: intervención, facilitación, planificación, y evaluación –investigación; sin embargo el Grupo III (58.5%), y el Grupo IV (58.5%) obtiene mayor representación, lo que se interpreta que son las que más desempeñan profesionalmente.

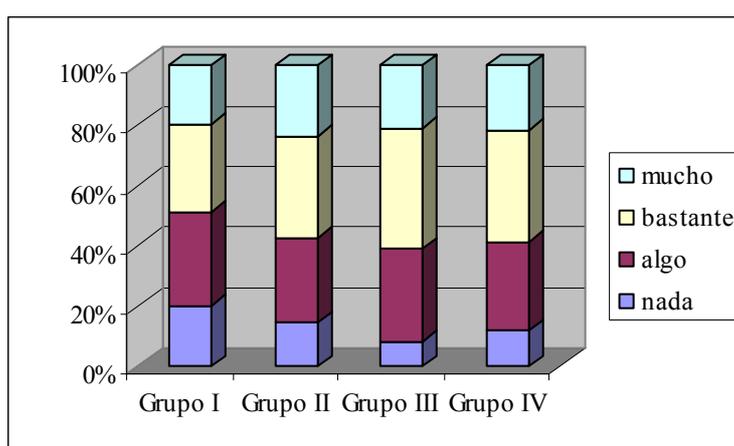


Gráfico 14. Comportamiento de la funciones de la práctica profesional en ESC

La actuación de un profesional en ESC requiere de una adecuada formación de actitudes, capacidades, destrezas y habilidades específicas, y la determinación del grado de importancia de las distintas cuestiones facilita un buen desarrollo de sus tareas y fija las exigencias de la práctica profesional en el contexto socio-cultural avileño. Se señala según el criterio de los trabajadores activos la significación de exigencias formativas-técnicas, actitudinales y específicas propias del accionar sociocultural del estudiantado, obteniéndose los siguientes resultados:

Exigencias Formativas /Técnicas.	
Poseer un dominio en conocimientos relacionados con la intervención socio-cultural y educativa tales como en trabajo socio-cultural, sociología, psicología, comunicación social, derecho, etc...)	Muy importante
Poseer unos conocimientos específicos relacionados con la investigación social.	
Dominio de la informática.	
Conocer todos los lenguajes de la comunicación (oral, escritos, gráficos,...)	
Conocer todos los recursos y dispositivos acerca del trabajo socio-cultural.	
Poseer unos conocimientos específicos que sólo se adquieren con una formación media superior previa y luego la universitaria.	Importante
Actualizarme y participar en procesos de formación posgraduada con instituciones educativas.	
Dominar los principios teóricos y metodológicos para la planificación, implementación y evaluación de proyectos socioeducativos y culturales.	
Dominio de dinámica de grupos.	
Dominio del inglés.	Algo Importante
Desarrollar tareas administrativas y burocráticas fuera de mi puesto de trabajo.	
Conocimientos específicos de área como economía, derecho, entre otras...	

Exigencias Actitudinales.	
Flexibilidad en el modo de actuación.	Muy Importante
Polivalencia en el modo de actuación.	
Objetividad en el modo de actuación.	
Diálogo permanente con los implicados en mi medio de actuación.	
Confianza en mi mismo.	
Disponibilidad en el modo de actuación.	Importante
Discreción en el modo de actuación.	

Exigencias Específicas.	
Trabajar en equipo.	Muy Importante
Participar en la gestión de mi institución.	
Adaptación a cada situación que me enfrente.	
Reflexión y sistematización permanente del contexto.	
Resolver problemas de forma autónoma cualquier problemática que me enfrente.	
Relaciones interpersonales correctas.	
Capacidad para acceder a la información y procesarla adecuadamente.	
Capacidad de dirección y coordinación de las tareas de cada programa o proyecto socio-cultural que participó.	Importante
Capacidad de relación y comunicación.	
Asumir responsabilidades externas a mi puesto de trabajo.	
Observación constante.	Algo Importante.
Coordinación con otros profesionales.	
Promoción de actividades socio-culturales.	
Promoción de actividades de prevención social y de educación a la población en normas de vida adecuada.	
Gestionar recursos humanos, materiales y económicos.	
Tomar decisiones de forma autónoma.	

Tabla 33. Exigencias de los trabajadores activos que estudian ESC en las SUM.

El análisis de esta información determina que existe una representación de las exigencias formativas /técnicas relacionadas con el desarrollo de tareas administrativas y burocráticas fuera de los puesto de trabajo y el dominio de conocimientos específicos del área de la economía, derecho, entre otras, son medianamente asumidas por los trabajadores activos de la profesión en ESC en su ámbito laboral.

Las exigencias actitudinales son percibidas como importante en el desarrollo de su profesión, en sentido general son marcadas en mayor grado de importancia:

1. Flexibilidad en el modo de actuación.
2. Polivalencia en el modo de actuación.
3. Objetividad en el modo de actuación.

4. Diálogo permanente con los implicados en mi medio de actuación.
5. Confianza en mi mismo.

Cuando se analizaban las funciones los trabajadores activos en la carrera de ESC señalan que las relacionadas con la dirección, administración y coordinación no son desempeñadas del todo en su contexto laboral y esta información tiene correspondencia con el resultado de que las exigencias específicas de esta actuación sean señaladas en un grado menor de importancia, entre las que se encuentran: observación constante, coordinación con otros profesionales, promoción de actividades socio-culturales, promoción de actividades de prevención social y de educación a la población en normas de vida adecuada, gestionar recursos humanos, materiales y económicos, y tomar decisiones de forma autónoma. Entonces el cuestionamiento sería ¿realmente estas funciones y exigencias son necesarias para el desempeño de un profesional en ESC? o ¿la formación que recibe se encuentra contextualizada? o ¿la formación en ESC tiene la calidad establecida para educar competencias profesionales?

7.2.1.1. Análisis de la práctica profesional de los perfiles objeto de estudios en la profesión de ESC.

En correspondencia con las grandes transformaciones sucedidas en el mundo laboral actual, perfiles profesionales como maestro emergente, trabajador social e instructor de arte consolidan su práctica profesional, que exige profesionales capaces de tomar decisiones de forma autónoma, de trabajar en equipos dinámicos y móviles, de

asumir responsabilidades, de organizarse, de mostrarse abiertos a las continuas transformaciones y cambios en las formas de organización del trabajo; de una mayor polivalencia, creatividad y flexibilidad en el desempeño de sus actividades y funciones. (Pozo, 2003a)

La diversidad de calificaciones con las que identifican la profesión de un trabajador (a) socio-cultural, la gran dispersión de funciones y tareas que desarrollan y las diferentes situaciones administrativas-laborales en los que se encuentran estos profesionales son algunas de las características de la práctica profesional que hacen que se considere heterogénea, por la variedad de funciones y tareas que desarrollan estos trabajadores activos que estudian la carrera de ESC, así como los diferentes organismos que dependen por ejemplo los trabajadores sociales son atendidos por el Programa de Trabajo Social, los maestros emergentes por el Ministerio de Educación (MINED) y los instructores de arte por el Ministerio de Cultura.

La aplicación del cuestionario facilita la descripción de la práctica profesional, que a continuación se hará de forma individual por cada perfil porque previamente se determinó que se ubican en diferentes situaciones profesionales, que funciones como administración, coordinación, dirección y formación no son muy reconocidas y que las exigencias son compartidas por todos los trabajadores activos sin embargo existen algunas diferencias, determinadas por las características del ámbito de intervención.

Entonces es importante definir la práctica profesional de cada perfil para poder dirigir de manera intencional las acciones formativas porque a pesar que tienen

características comunes que permite el diseño de carpetas de competencias de acción profesional genérica, tienen particularidad de los contenidos, exigencias y condiciones de la práctica de cada uno de los perfiles que hacen que se definan las competencias específicas.

7.2.1.2. Trabajadores Sociales que estudian ESC y se desempeñan en el ámbito socio-cultural de la provincia de Ciego de Ávila.

▪ **CONTENIDOS DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL. FUNCIONES Y TAREAS.**

Las funciones que son más desarrolladas por este segmento profesional se relacionan con la información y difusión a partir de desplegar acciones donde se establezcan más comunicación de las cuestiones que se realizan para lograr una mayor comprensión por parte de la población de los objetivos que se perciben desde el trabajo social y cultural que se inserta en diferentes comunidades de la provincia.

La formación y orientación sociolaboral son funciones frecuentemente desempeñadas por los trabajadores sociales porque trabajan en tareas que se vinculan con la formación de comportamientos y modos de convivencia favorables y además orientan, desde el punto de vista laboral y del estudio, aquellos jóvenes que no se insertan a estos dos ámbitos. Sin embargo, funciones como la coordinación, gestión y administración son las menos desarrolladas a partir de que adquieren valores menores

del 50% sobre la respuesta de que sí emplean las mismas dentro de su contenido laboral (Observar gráfico 15).

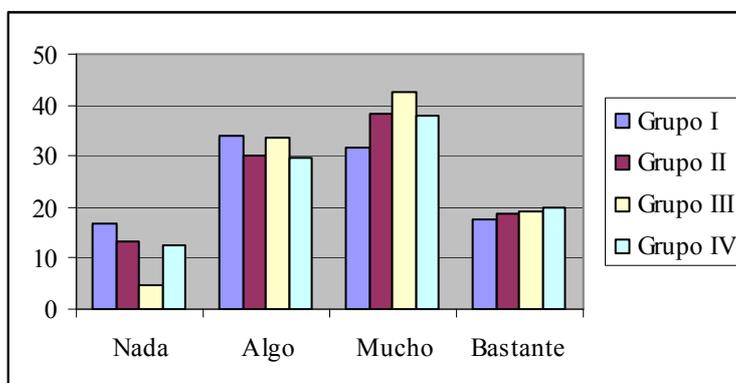


Gráfico 15. Representación de los Grupos de Funciones en los Trabajadores Sociales.

Es importante que se reflexione que el ámbito de intervención socio-cultural condiciona la aplicación de una determinada función, sin embargo esta no es la principal causa que define la comprensión del desempeño de un trabajador social cuando funciones como la gestión social, la coordinación y la administración, no las reflejan dentro de su modo de actuación. Esta situación es preocupante porque evidencia que los trabajadores activos no aprecian bien la instrumentación de estas funciones en los planes de formación que se insertan en las EFTS y de la SUM.

La existencia de programas formativos que introduzcan conocimientos básicos, específicos y actitudinales que faciliten un desempeño profesional en correspondencia con las destrezas, habilidades y capacidades que exige la profesión en ESC se hace necesario. Además el contexto actual avileño se caracteriza por la realización de tareas que facilita el proceso de intervención comunitaria y disponen de algunos recursos materiales que necesita la población para convivir, pero también promueven hábitos

sociales y culturales que permitan establecer procesos adaptativos y de integración entre localidades de diferentes culturas, entre otras.

Cada una de las tareas que desarrollan los trabajadores sociales en la actualidad en ámbitos rurales, urbanos y semiurbanos, e intervienen en colectivos de niños, jóvenes, adultos, ancianos, grupos desventajados sociales, hacen que el perfil profesional en trabajo social estén marcado por funciones propias del contexto donde intervienen y de los grupos sociales que se benefician con la labor que desempeñan en cada comunidad.

- **EXIGENCIAS DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL.**

La práctica profesional del trabajo socio-cultural tiene exigencias que son propias de dicha profesión como: poseer conocimientos específicos relacionados con la investigación social y el dominio de la informática. Las exigencias específicas más marcadas son las relaciones interpersonales correctas y, reflexión y sistematización permanente del contexto, sin embargo para los trabajadores sociales le es necesario tener como actitudes una cierta flexibilidad, objetividad y polivalencia en el modo de actuación. Pero existen otras exigencias de la práctica profesional de los trabajadores sociales que son marcadas con un menor grado de importancia y se refieren a:

- **Exigencias formativas:**

1. Conocer todos los lenguajes de la comunicación (oral, escritos, gráficos,...)

2. Conocer todos los recursos y dispositivos acerca del trabajo socio-cultural.
3. Poseer un dominio en conocimientos relacionados con la intervención socio-cultural y educativa tales como en trabajo socio-cultural, sociología, psicología, comunicación social, derecho, etc...)
4. Poseer unos conocimientos específicos que sólo se adquieren con una formación media superior previa y luego la universitaria.
5. Actualizarme y participar en procesos de formación posgraduada con instituciones educativas.
6. Dominar los principios teóricos y metodológicos para la planificación, implementación y evaluación de proyectos socioeducativos y culturales.

○ **Exigencias Específicas:**

1. Capacidad para acceder a la información y procesarla adecuadamente.
2. Reflexión y sistematización permanente del contexto.
3. Trabajar en equipo.
4. Resolver problemas de forma autónoma cualquier problemática que me enfrente.
5. Capacidad de dirección y coordinación de las tareas de cada programa o proyecto socio-cultural que participo.
6. Capacidad de relación y comunicación.
7. Asumir responsabilidades externas a mi puesto de trabajo.

○ **Exigencias actitudinales:**

1. Diálogo permanente con los implicados en mi medio de actuación.
2. Confianza en mi mismo.

3. Disponibilidad en el modo de actuación.

4. Discreción en el modo de actuación.

▪ **CONDICIONES DE TRABAJO.**

Los trabajadores sociales trabajan de manera muy intensa durante toda la semana y establecen tres horarios, siendo el más significativo el de las 8 am hasta la 5 de la tarde (70%) y en menor medida el que lo considera que es abierto (4 %) y el que se contempla de 7 am a 5 pm de la tarde (26%).

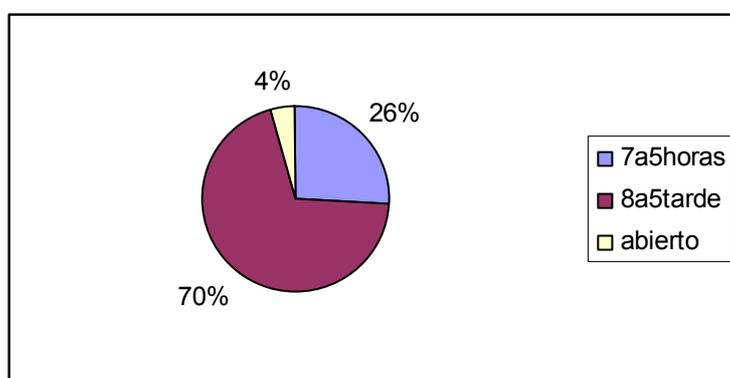


Gráfico 16. Horarios laborales de los trabajadores sociales.

Los puestos de trabajo son diversos ya que pueden trabajar en las diferentes comunidades, cumplimiento múltiples tareas con el objetivo de elevar el nivel de vida de la población. También laboran en puesto de trabajo de dirección municipal, provincial o nacional, y en menor medida, de manera temporal, realizan misiones en otras provincias del país o en otras regiones del mundo. La población de trabajadores sociales que es objeto de estudio de nuestra investigación labora principalmente en los Puesto de Mando municipales cumpliendo funciones en distintas comunidades (84 %) y un pequeño grupo de guías educativos en las EFTS (16 %)

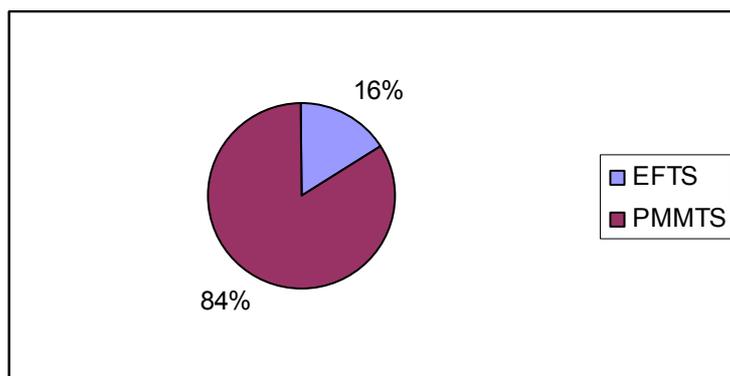


Gráfico 17. Centro Laborales de los trabajadores sociales.

7.2.1.3. Maestros Emergentes que estudian ESC y se desempeñan el ámbito socio-cultural de la provincia de Ciego de Ávila.

- **CONTENIDOS DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL. FUNCIONES Y TAREAS.**

Los maestros emergentes que estudian ESC son 28 que laboran de forma activa en ámbitos educativos, destacándose la inserción laboral en las escuelas de la enseñanza primaria.

Las funciones que mayormente señalan son las relacionadas con la información que no es más que la comunicación que se establece para instrumentar acciones que proporcionen el asesoramiento especializado sobre aspectos como salud, droga, educación sexual, etc; otra cuestión es la disfunción de las actividades que realizan tanto en las escuelas como en las comunidades, así como la elaboración de soportes

informativos. Facilitando que las actividades que se planifiquen se promuevan para garantizar una estrecha relación entre ellos y la población.

Sin embargo funciones relacionadas con los procesos de administración, coordinación, gestión e intervención, facilitación, planificación y evaluación-investigación no son señaladas de manera significativas y esto afecta el impacto de los grupos de tareas I y II. Sin embargo en el grupo IV la formación, principal razón social de ellos, no es marcada de manera significativa asumiendo un valor 38.3 %. Este resultado puede originar contradicción y duda, y la interpretación es que esta función no la perciben como una responsabilidad a desarrollar dentro de la profesión en ESC y esto debe ser porque los trabajadores activos tienen una percepción muy estrecha del perfil de dicha profesión, lo que provoca que dentro del desempeño laboral no encuentra la importancia de la formación en las acciones socio-cultural. Nuevamente se fundamenta la necesidad de establecer planes de mejora para que el trabajador activo sea más competente en un medio social que exige actuaciones más variadas.

La aplicación de la prueba estadística Kruskal-Wallis (Anexo 6) demostró que la heterogeneidad de la práctica profesional se debe a que en dependencia del ámbito que intervienen los profesionales en ESC serán las funciones y tareas que realicen. Según la información recogida en el cuestionario el análisis estadístico determinó que existen diferencias de criterios entre los grupos de trabajadores sociales, maestros emergentes e instructores de arte, porque se obtuvo un nivel de significación de 0.000 que indica que la hipótesis de nulidad debe rechazarse.

	Nada	Algo	Mucho	Bastante
Grupo I	28,3	29,3	19,6	22,6
Grupo II	20,2	24,6	19,9	35,1
Grupo III	21,4	24,1	32,1	22,3
Grupo IV	26,3	25,9	25,4	22,3

Tabla 34. Comportamiento de los grupos de funciones de los maestros emergentes.

- **EXIGENCIAS DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL.**

El dominio de la informática, poseer conocimientos relacionados con la intervención socio-cultural y educativa tales como en trabajo socio-cultural, sociología, psicología, comunicación social, derecho, etc...) , conocer todos los lenguajes de la comunicación (oral, escritos, gráficos,...) son aspectos formativos y técnicos que constituyen exigencias que requieren los maestros emergentes que fueron encuestados sobre su práctica profesional.

Adaptación a cada situación que se enfrentan, reflexión y sistematización permanente del contexto, participar en la gestión de la institución y resolver problemas de forma autónoma son capacidades y habilidades requeridas por la experiencia profesional de los trabajadores activos que trabajan como maestros emergentes y estudian a su vez, la carrera de ESC.

Flexibilidad, objetividad en el modo de actuación y diálogo permanente con los implicados en el medio socio-laboral donde se insertan son las exigencias actitudinales de más significación en este perfil que se analiza.

Sin embargo existen otras exigencias señaladas por los maestros emergentes entre las que se encuentran:

○ **Exigencias formativas y técnicas.**

1. Poseer unos conocimientos específicos relacionados con la investigación social.
2. Desarrollar tareas administrativas y burocráticas fuera de mi puesto de trabajo.
3. Conocimientos específicos de área como economía, derecho, entre otras...
4. Conocer todos los recursos y dispositivos acerca del trabajo socio-cultural.
5. Actualizarme y participar en procesos de formación posgraduada con instituciones educativas.
6. Dominio de dinámica de grupos.

○ **Exigencias específicas.**

1. Trabajar en equipo.
2. Relaciones interpersonales correctas.
3. Capacidad de dirección y coordinación de las tareas de cada programa o proyecto socio-cultural que participo.
4. Capacidad de relación y comunicación.
5. Gestionar recursos humanos, materiales y económicos.
6. Capacidad para acceder a la información y procesarla adecuadamente.

○ **Exigencias actitudinales.**

1. Polivalencia en el modo de actuación.

2. Discreción en el modo de actuación.
3. Confianza en mi mismo.
4. Disponibilidad en el modo de actuación.

- **CONDICIONES DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL.**

El 100% de los maestros emergentes trabajan de manera muy intensa durante toda la semana y con horario que se establece entre las 7 am hasta la 5 de la tarde. Y se insertan en las Escuelas de la Enseñanza Primaria cumpliendo con la principal función; formar la nueva generación y seguir estudiando para obtener un nivel universitario y de esta forma elevar su nivel cultural.

7.2.1.4. Instructores de Arte que estudian ESC y se desempeñan el ámbito socio-cultural de la provincia de Ciego de Ávila.

- **CONTENIDOS DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL. FUNCIONES Y TAREAS.**

Los instructores de arte laboran en ámbitos educativos, sociales y culturales, desarrollando funciones que principalmente se relacionen con la información y promoción de las actividades que realizan, representado en índice de 74.3 %.

Las funciones de intervención, facilitación, planificación y la investigación son frecuentes en el ejercicio práctico que desarrollan los instructores de arte. Habitualmente desempeñan acciones como: de coordinación, dirección, administración

y gestión, y los que se contemplan en el grupo IV: la formación y la orientación sociolaboral. Cada aspecto analizado puede observarse en la siguiente tabla. 35.

	Funciones	Nada	Algo	Mucho	Bastante
Grupo I	De Coordinación y Dirección	43,2	13,5	16,2	27
	De Gestión de los Procesos Sociales	9,4	22,9	40,5	27
	De Administración	20,7	29,7	27,9	21,6
Grupo II	De Facilitación Social	11,8	25,9	35,6	26,4
	De Intervención	28,8	21,6	23,4	26,1
	De Planificación	20,7	12,6	28,8	37,8
	De investigación, diagnóstico y evaluación	2,7	29,7	35,1	32,4
Grupo III	De información y Difusión	8,1	22,9	44,6	24,3
	De promoción socio-cultural.	13,5	29,7	29,7	27
Grupo IV	De orientación sociolaboral.		24,3	43,2	32,4
	De formación.	35,1	20,9	27,6	16,2

Tabla 35. Comportamiento de las funciones de los instructores de arte.

- **EXIGENCIAS DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL.**

Las exigencias de la práctica profesional en los instructores de arte tienen algunas semejanzas con los otros perfiles que se analizan y se ajusta a las características esenciales de dicho perfil.

Poseer un dominio en conocimientos relacionados con la intervención socio-cultural y educativa tales como en trabajo socio-cultural, sociología, psicología, comunicación social, derecho, etc...)	Muy importante
Actualizarme y participar en procesos de formación posgraduada con instituciones educativas.	
Dominio de la informática.	
Conocer todos los lenguajes de la comunicación (oral, escritos, gráficos,...)	
Conocer todos los recursos y dispositivos acerca del trabajo socio-cultural.	
Poseer unos conocimientos específicos que sólo se adquieren con una formación media superior previa y luego la universitaria.	Importante
Poseer unos conocimientos específicos relacionados con la investigación social.	
Dominio de dinámica de grupos.	
Dominar los principios teóricos y metodológicos para la planificación, implementación y evaluación de proyectos socioeducativos y culturales.	Algo Importante
Dominio del inglés	
Desarrollar tareas administrativas y burocráticas fuera de mi puesto de trabajo.	
Conocimientos específicos de área como economía, derecho, entre otras...	Nada Importante

Tabla 36. Exigencias técnicas-formativas de los instructores de arte.

En la tabla 36 se visualiza, según los instructores de arte, las exigencias técnicas formativas de mayor requerimiento y las que no tiene esta categoría, que son las que se relacionan con poseer conocimientos específicos de área como economía, derecho, entre otras..., esto niega uno de los objetivos básicos de los programas educativos como la UES, que es formar cultura general integral a los trabajadores activos, sucediendo lo mismo con otros requerimientos como: dominar los principios teóricos y metodológicos

para la planificación, implementación y evaluación de proyectos socioeducativos y culturales, dominio del inglés y desarrollar tareas administrativas y burocráticas fuera de mi puesto de trabajo.

La adaptación a cada situación que se enfrenten y trabajar en equipo son exigencias específicas de esta profesión y existen otras como:

1. Participar en la gestión de mi institución
2. Reflexión y sistematización permanente del contexto
3. Resolver problemas de forma autónoma cualquier problemática que me enfrente
4. Relaciones interpersonales correctas
5. Promoción de actividades socio-culturales.
6. Promoción de actividades de prevención social y de educación a la población en normas de vida adecuada.
7. Capacidad de dirección y coordinación de las tareas de cada programa o proyecto socio-cultural que participo.
8. Capacidad de relación y comunicación
9. Asumir responsabilidades externas a mi puesto de trabajo
10. Observación constante
11. Gestionar recursos humanos, materiales y económicos.
12. Capacidad para acceder a la información y procesarla adecuadamente.

Sin embargo resulta preocupante que requerimiento como la coordinación con otros profesionales y la toma de decisiones de forma autónoma no tenga la vital importancia para los instructores de arte.

Por último las exigencias actitudinales tienen un comportamiento de la siguiente forma:

	Nada Importante	Algo Importante	Importante	Muy Importante
Flexibilidad en el modo de actuación.	11,1	13,9	25,0	50,0
Discreción en el modo de actuación.	2,8	16,7	38,9	41,7
Objetividad en el modo de actuación.	13,9	8,3	22,2	55,6
Diálogo permanente con los implicados en mi medio de actuación.	0	25,0	25,0	50,0
Confianza en mi mismo.	0	36,1	13,9	50,0
Disponibilidad en el modo de actuación.	2,8	13,9	47,2	36,1
Polivalencia en el modo de actuación.	36,1	11,1	22,2	30,6

Tabla 37. Exigencias actitudinales señalan por los instructores de arte.

La diferencia con respecto a los otros perfiles se marca que los instructores de arte no perciben en la polivalencia en el modo de actuación un requerimiento importante que exige el contexto y más en el marco donde la Universidad se integra con las comunidades y viceversa.

- **CONDICIONES DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL.**

Los instructores de arte (100%) laboran de manera sistemática durante toda la semana y con horario de 7 am hasta la 5 de la tarde. Y se insertan en todas las instituciones educativas de cualquier nivel de enseñanza y cumple con la principal función que es irradiar cultura ya sea a una comunidad, a un grupo de edades específicas y se organizan a partir de organizaciones en los diferentes municipios de la provincia y se adaptan a las condiciones locales. Además necesitan constantemente de una labor de

coordinación con todos los factores políticos, administrativos y culturales de cada territorio.

7.2.2. La formación posgraduada.

Los criterios sobre la **formación posgraduada** en la profesión de ESC que tiene los trabajadores activos fueron analizados. Un de los aspectos evaluado fue la concepción futura de los trabajadores activos y su posición con respecto a la formación posgraduada y el 70.2 % de los trabajadores activos encuestados manifiestan que le gustaría continuar sus estudios en la realización de cursos de postgrado, especialización y maestrías, entonces asimilan la formación posgraduada como una necesidad formativa y social (Observar gráfico 18)

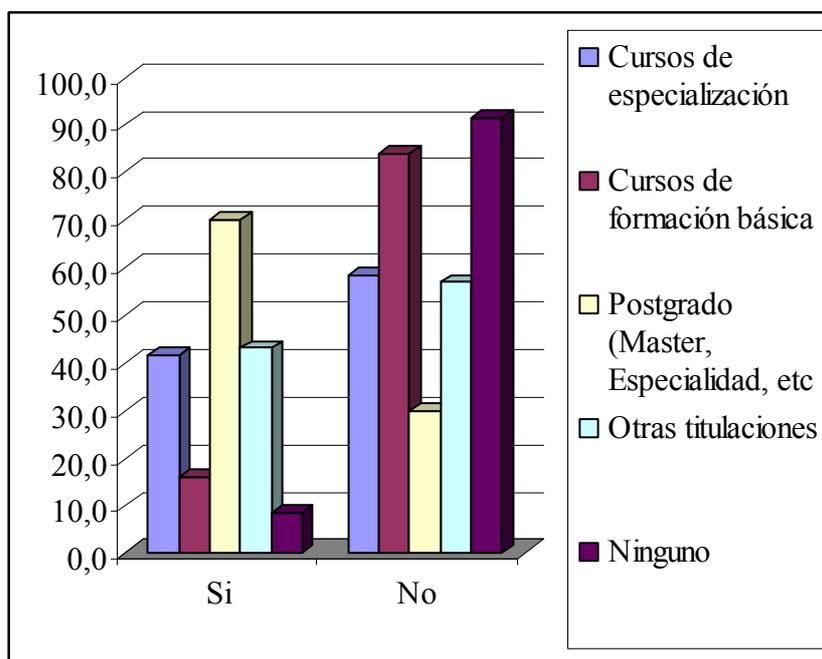


Gráfico 18. Descripción de la posición del estudiantado ante la formación posgraduada.

Los trabajadores activos que constituyen objeto de estudio, tienen una visión de que la formación posgraduada es útil y en la tabla 39 se presenta el comportamiento de esta respuesta donde el 59% manifiesta que es una de las formas de actualizar los conocimientos y habilidades, el 52% que es necesaria para la realización de tareas no previstas y aunque tiene una significación menor se debe mencionar que el 51% opina que permite que se inserten laboralmente en el medio social donde intervienen.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Es necesaria por las deficiencias de los estudios realizados	26	13,8	13,8	13,8
	Necesaria para la realización de tareas no previstas	52	27,7	27,7	41,5
	Actualiza los conocimientos y habilidades	59	31,4	31,4	72,9
	facilita la inserción laboral	51	27,1	27,1	100,0
	Total	188	100,0	100,0	

Tabla 38. Análisis de frecuencia sobre la visión de los trabajadores activos con respecto a la formación posgraduada.

El 48.9% de la población de trabajadores activos tiene la opinión de que la formación que reciben en la SUM tiene cierta afinidad con el trabajo que tiene en el ámbito socio-cultural, donde se insertan. Entonces la existencia de una plan de mejora desde la formación posgraduada en ESC facilita que se creen las bases para la instrumentación de un programa de formación que tenga como principio satisfacer las demandas formativas que exige la práctica profesional y las condiciones que impone el contexto (Observar tabla 39).

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Están en correspondencia	67	35,6	35,6	35,6
	Cierta afinidad con el trabajo	92	48,9	48,9	84,6
	Otros estudios habrían sido más apropiados	11	5,9	5,9	90,4
	Ninguno	18	9,6	9,6	100,0
Total		188	100,0	100,0	

Tabla 39. Análisis de frecuencia. Relación de la formación con su función laboral.

7.2.3. Análisis e interpretación de los resultados de los cuestionarios a los profesores

En la formación que se desarrolla en la SUM principalmente en la carrera de ESC existen 174 profesores que atienden dicho proceso y a continuación se hará una explicación de las características generales de dicha población.

Para analizar la variable edad se parte de establecer rangos de edades que tienen un tamaño de 10 y los resultados que se obtiene se observan en la tabla 40.

Grupos de Edades.	N	%
30-39	81	46.5
40-49	65	37.3
50-59	28	16
Total	174	100

Tabla 40. Comportamiento de los Grupos de Edades en los profesores.

La mayor representación es del grupo de edades de 30-39 años con un 46.5 % y el sexo que más predomina es el femenino criterio que se visualiza en el siguiente gráfico:

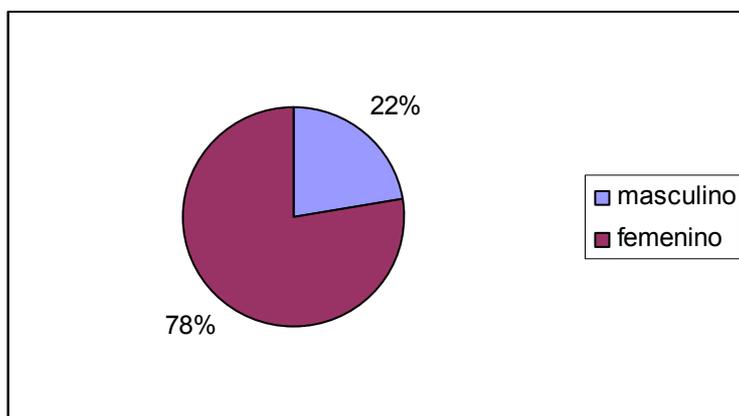


Gráfico 19. Comportamiento de la variable sexo en los profesores.

La población de profesores se distribuye por los 10 SUM que tiene la provincia y es más representativo en tres municipios Baragua, Ciego de Ávila y Morón, y se encuentran graduados el 100 % de nivel superior y existen como promedio de 17 años de experiencia en la docencia.

El escenario universitario cubano consta de 4 categorías docentes: instructor, asistente, auxiliar y titular, la que más se resalta es la segunda donde el 37.3 % son asistentes y 29.8 % son instructores. Sin embargo solamente 12 tiene grado científico, 6 son master y el resto doctores.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Instructor	52	29,9	29,9	29,9
	Asistente	65	37,4	37,4	67,2
	Auxiliar	27	15,5	15,5	82,8
	Titular	30	17,2	17,2	100,0
	Total	174	100,0	100,0	

Tabla 41. Representación de las categorías docentes de los profesores de la carrera de ESC.

El profesorado de la carrera de ESC realiza 3 funciones fundamentales, la que más se distingue es la de ser profesores de asignaturas, le sigue la que se conjuga con la docencia y la tutoría y en menor medida los que desarrollan la tutoría solamente.

(Observar Tabla 42)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	profesor	107	61,5	61,5	61,5
	tutor	18	10,3	10,3	71,8
	profesor-tutor	49	28,2	28,2	100,0
	Total	174	100,0	100,0	

Tabla 42. Frecuencias de las funciones de los profesores.

Los profesores que laboran en la SUM e imparten la docencia en condiciones de UES en la carrera de ESC, siempre ha tenido una preocupación y es con respecto a la asistencia de los hechos presenciales de una matrícula tan heterogénea, y en el caso que se estudia se relacionan perfiles muy diferentes.

De los profesores que se encuestaron 59.7% plantean que la asistencia de los trabajadores activos a los encuentros presenciales se comporta de manera irregular. Los

demás criterios se versan en otras categorías pero indica que es una insatisfacción por parte de los profesores (Gráfico 20).

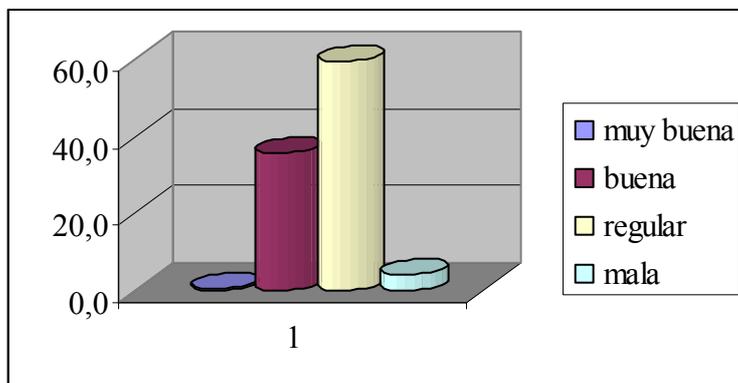


Gráfico 20. Criterios de los profesores con respecto a la asistencia de los trabajadores activos a los actos presenciales.

Los principales juicios de los profesores con respecto a la asistencia de los trabajadores activos a los actos presenciales, se fundamenta a partir de las siguientes opiniones:

1. Deficiente coordinación entre las instituciones educativas y los empleadores de las actividades que se planifican (tanto laborales como educativas) y tienen como consecuencia baja asistencia a los encuentros presenciales por parte de los trabajadores activos.
2. Falta de interés de algunos trabajadores activos ante el estudio que determina ausencias a los actos presenciales, consultas o encuentros planificados por el tutor.

3. Poco conocimiento del Reglamento Docente por parte de los trabajadores activos y es lo que provoca el poco cumplimiento de los deberes que debe cumplir.

No obstante es importante destacar que el 36.2% de los profesores plantearon que existe un buen índice de asistencia y las razones es que se materializa un compromiso y responsabilidad por parte de trabajadores activos en el proceso de formación que se desarrolla en la SUM.

Una de las preguntas que se formularon determinaba la importancia que tienen los objetivos de la formación de ESC que se desarrolla en el programa de UES, a partir de establecer una escala. El resultado se expone a continuación en la Tabla 50 se observa que los profesores encuestados establece que todos los objetivos son importantes y se destacan en mayor el que se relaciona con la finalidad de *desarrollar a los trabajadores activos como participantes dentro de los procesos de formación y formar licenciados en Estudios Socio-culturales con una base teórica y práctica adecuada.*

		nada	algo	bastante	mucho
1	Desarrollo personal de los participantes en los procesos de formación.	0	15,5	63,2	21,3
2	Formar licenciados en Estudios Socio-culturales con una base teórica y práctica adecuada.	10,3	0	58,6	31
3	Promover su integración activa y responsable dentro de la sociedad y del colectivo de referencia.	0	17,8	51,7	30,5
4	Concepto de Estudios Socio-culturales relacionados con los valores, resolución de problemas y la aplicación de principios básicos de la acción en el contexto donde se desarrolla.	17,8	0	52,3	29,9
5	La práctica profesional,	17,8	0	56,9	25,3
6	Fundamentar la práctica desde una perspectiva crítica y transformadora.	17,8	0	56,3	25,9
7	Proporcionar al estudiantado información y experiencias que faciliten la inserción laboral.	17,8	4	52,3	25,9
8	Desarrollo de capacidades, destrezas y habilidades específicas de la acción socio-culturales.	17,8	0	60,9	21,3
9	Habilidades para el trabajo en grupo.	0	17,8	62,1	20,1
10	Capacidad de atender las problemáticas con autonomía	17,8	0	62,1	20,1
11	Habilidades informáticas	17,8	21,8	58	20,1
12	Destrezas evaluadoras	17,8	12,6	50	19,5
13	Capacidad para planificar y participar en los procesos de intervención.	17,8	8,6	54	19,5

Tabla 43. Objetivos de formación en ESC.

Otra variable que se analizó fue detectar las dificultades que tiene la formación de los trabajadores activos de ESC desde las perspectivas del programa de UES, a partir de la aprobación de que el criterio que tuviera el valor 1, era la de mayor incidencia negativa en el contexto. Obteniéndose el siguiente resultado.

1. Unidad entre la formación teórica y práctica (Item 1)
2. La salida que tiene el plan de estudio a la formación de competencias exigidas por este futuro profesional. (Item 2)

3. Potencialidades de explicaciones ideológicas de la formación. (Item 7)

4. La contextualización de las posibilidades de los laborales. (Item 8)

Del análisis de esta información se puede interpretar que los profesores necesitan una búsqueda constante de metodologías docentes adecuadas y de una mayor pertinencia de la formación en ESC por parte de factores del territorio, para que se obtenga un profesional competente, una mayor coherencia entre la formación teórica y práctica y contextualización de la misma, y de que todos los implicados estén comprometidos con las ofertas formativas que exige el contexto (Observar Gráfico 21)

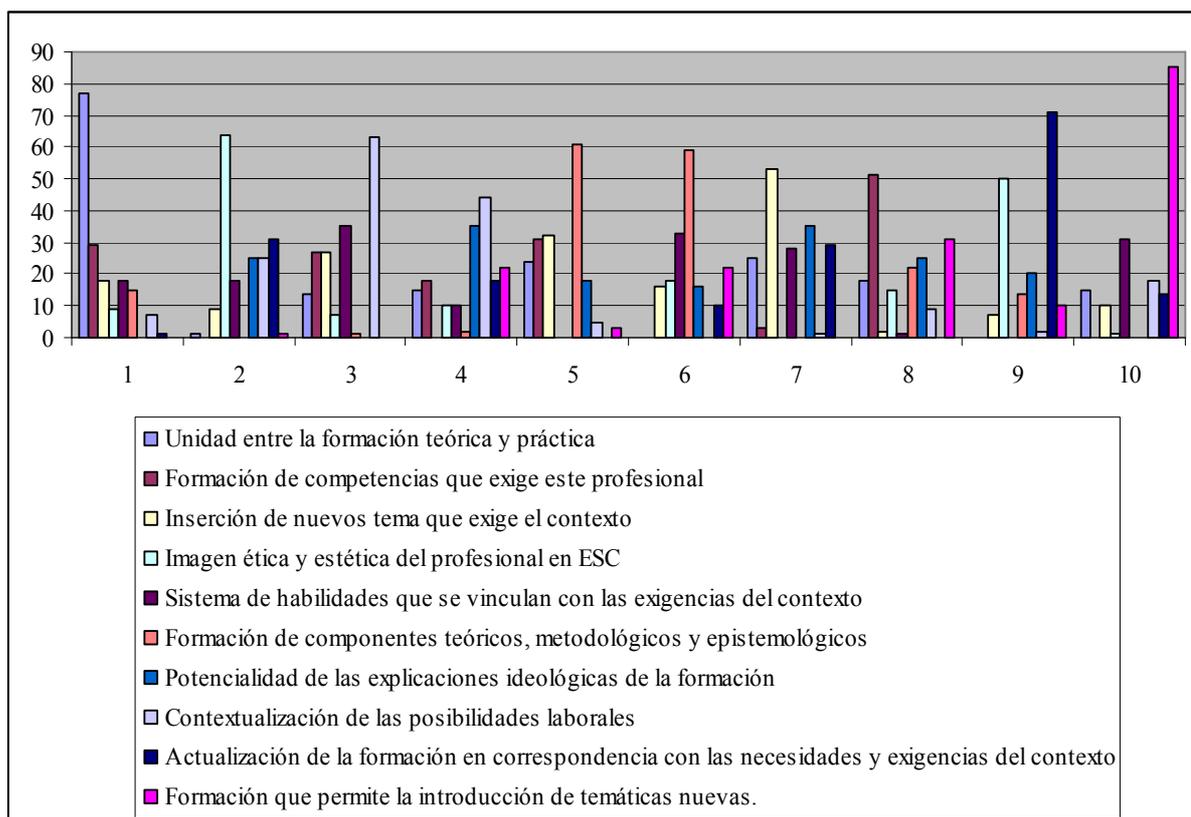


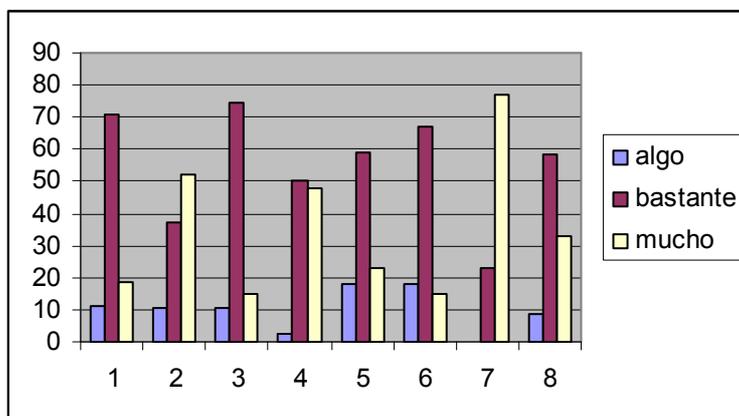
Gráfico 21. Dificultades de la formación en ESC.

La determinación de las habilidades, destrezas, actitudes y conocimientos de la carrera de ESC que se pretenden transmitir en la formación de los trabajadores activos fue en esta investigación muy importante. Se tuvieron en cuenta 29 ítems (Ver **ANEXO No. 2**) y los datos obtenidos demostraron que la totalidad de profesores manifiestan que todas son transmitidas, sin embargo con una ligera dificultad las que se relacionan con la Comunicación oral y escrita.

Según el criterio de los profesores encuestados la formación en ESC tiene como puntos fuertes lo que a continuación se menciona: *los recursos humanos con los que cuentan la SUM de cada municipio, el compromiso, consagración y la preocupación de los profesores para de rediseñar alternativas formativas sobre la base de un tratamiento del trabajo sociocultural comunitario e integral, existe el interés por parte de los profesores de perfeccionar el control, seguimiento de la formación y la coordinación sistemática con los empleadores.*

Sin embargo encontramos algunos puntos débiles entre los que se puede mencionar: *poca respuesta a las demandas formativas de los trabajadores en activo del territorio, poca promoción de modalidades de posgrado en función de garantizar la formación continua de los estudiantado que debe graduarse en cada una de las carreras, profesores que no tienen el perfil adecuado a la carrera de ESC, la evaluación que se realiza a veces no tiene incluido el desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes; haciendo referencia el sistema de contenido solamente, deficiente coordinación y retroalimentación con los organismos empleadores, la no existencia en el plan de estudio la impartición de una segunda lengua, deficiente orientación de la práctica profesional que tiene como consecuencia poca adquisición de las habilidades*

en la acción sociocultural, pocas habilidades para el autoaprendizaje por parte de los estudiantes y la docencia se asume en locales inadecuados, principalmente por la falta de laboratorios y las aulas que se utilizan tienen condiciones constructivas pésimas.



Leyenda:

1. Tener más responsabilidad con su trabajo.
2. Realizar mejor las tareas de su trabajo.
3. Posibilita la realización de tareas más interesantes.
4. Mejorar su estatus (promoción, aumento de ingreso, profesionalidad...)
5. Poder afrontar mayor cantidad de asuntos.
6. Aplicó nuevos procedimientos en la toma de decisiones.
7. Incrementar mi nivel cultural.
8. Mayor calidad de las funciones que realizó.

Gráfico 22. Índice señalado por los profesores de la utilidad de la formación en ESC.

Del análisis del Gráfico. 22, que corresponde a los resultados que se obtiene de la pregunta que tiene implícito que los profesores sobre *si la formación recibida en la SUM le ha sido útil a los trabajadores activos* a partir de una escala de nada, algo, bastante y mucho. A los efectos se indican que cada aspecto evaluado recibió una puntuación alta, que manifiesta que la formación ha sido muy útil, teniendo más significación aquel criterio que corresponde a que eleva el nivel cultural y esto tiene

correspondencia con el principal objetivo del programa de la UES de formar hombres de cultura general integral.

Otro punto de análisis fue describir las opiniones de los profesores sobre las funciones y tareas que están, según el criterio de estos, implícitas en los planes de estudios. A partir de esta conceptualización se obtiene como resultado que estas funciones están incluidas en la formación de los trabajadores activos de la carrera de ESC, como el gráfico lo ilustra, principalmente los profesores señalan el grupo IV, que corresponde a la orientación laboral y la formación.

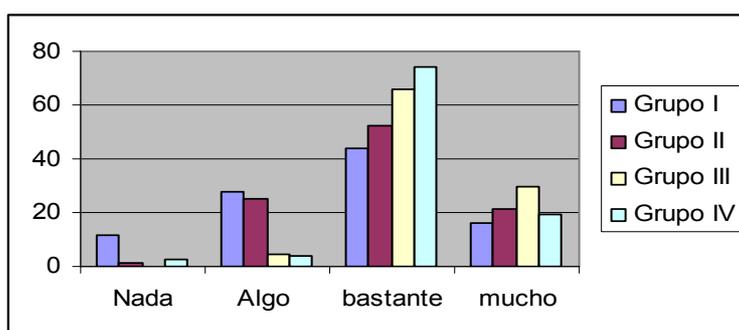


Gráfico 23. Comportamiento de los Grupos de funciones en el Plan de estudio de la carrera de ESC según criterios de los profesores.

Sin embargo es importante que se tenga presente que el Grupo I tiene algunas insatisfacciones y su repercusión esta dada en que los profesores no perciben que la función de coordinación y dirección no esta implícita en la formación de sus trabajadores activos, elemento que corresponde a que estos estudiantes no perciban estas funciones dentro del ámbito donde se desarrollan

Este resultado evidencia que cuando surge una carrera de perfil amplio como ESC, se debe establecer planes de preparación metodológica donde el profesor se ajuste

al perfil profesional que esta formando y que tenga un dominio de los siguientes aspectos:

1. Las actividades funcionales que debe desarrollar el futuro egresado en el ámbito donde se inserta.
2. Características esenciales del contexto donde desempeñan las habilidades, capacidades, destrezas y actitudes de la profesión que se les debe formar en correspondencia con las existencias de la práctica profesional.
3. Los procedimientos metodológicos para diseñar un plan de mejora de la formación profesional y del profesorado basado en competencias desde la acción profesional.

El 71 % de los profesores manifiestan que *existe una alta satisfacción con respecto a la formación recibida en la Sedes Universitarias y más si la puede concretar en el contexto sociolaboral donde se desarrollan, principalmente los trabajadores sociales, maestros emergentes o instructores de arte*; dado por las siguientes razones que se grafica a continuación:

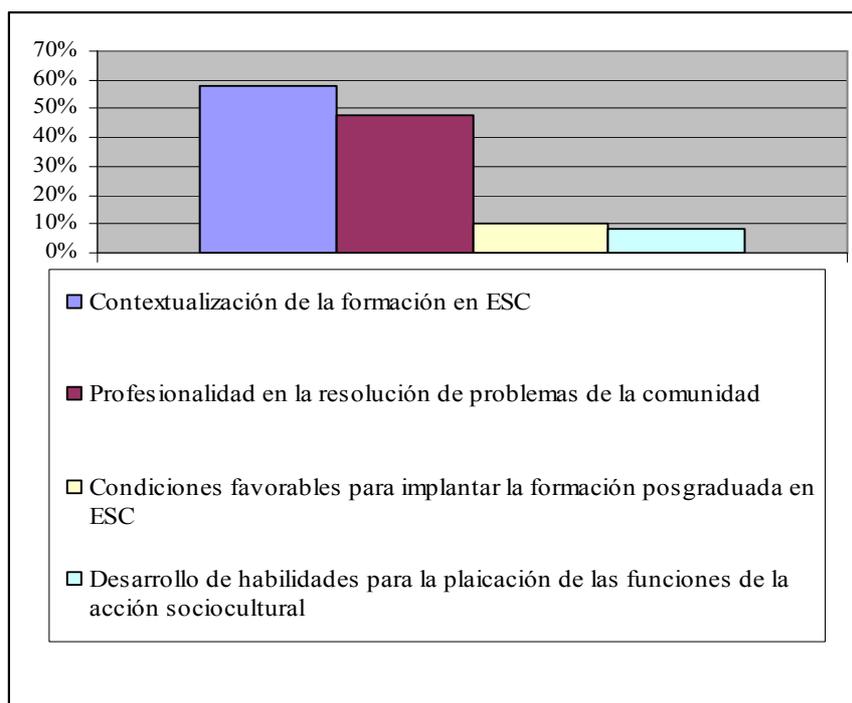


Gráfico 24. Resultado del análisis de contenido de las opiniones de los profesores que reflejan índice de satisfacción y contextualización de la formación en ESC.

Las insatisfacciones están dadas porque el 17 % de los profesores opina que no existe aceptación porque la bibliografía no esta completa en algunas asignaturas y un 12 % que la poca coordinación con los organismos empleadores que repercute en que los trabajadores activos no dispongan del tiempo necesario para asumir la docencia de forma adecuada.

Otra variable que se analizó en esta encuesta es el nivel de importancia que los profesores le adjudican a la formación posgraduada, y en el siguiente gráfico se visualiza la información que se obtiene donde el 72,4% manifiesta que sí están de acuerdo con la continuidad de estudios de los trabajadores activos que se forman en la carrera de ESC (Observar gráfico 25).

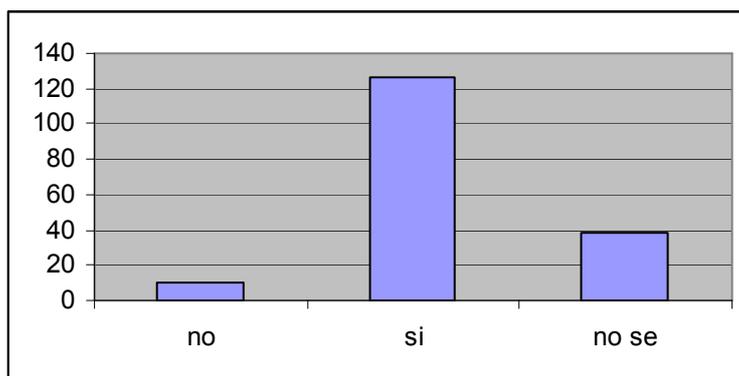


Gráfico 25. Opiniones acerca de la importancia de la formación posgraduada para los profesores

Por último se analiza la información emitida por los profesores y se pudo definir los retos que debe tener la formación en ESC, obteniéndose los siguientes señalamientos:

1. Formar trabajadores activos más responsables y profesionales en el ámbito socio-cultural para que sean capaces de enfrentar cualquier eventualidad de acuerdo a las nuevas exigencias sociales
2. Socializar los resultados investigativos a través de proyectos de investigación socio-culturales para que puedan llevar el desarrollo cultural a todos las entidades de la comunidad.
3. Preparar metodológicamente al profesorado de la carrera de ESC.
4. Mejorar la asistencia del estudiantado a los encuentros presenciales.

7.2.4. Análisis e interpretación de los resultados de los cuestionarios a los directivos.

La encuesta de los directivos fue aplicada a 10 Jefes de SUM y a sus Jefes de Carrera de ESC en las respectivamente, para un total de 20 personas. En esta población prevalece el sexo femenino para una significación de 85% con un promedio de edad de 41 años (Observar Gráfico. 26).

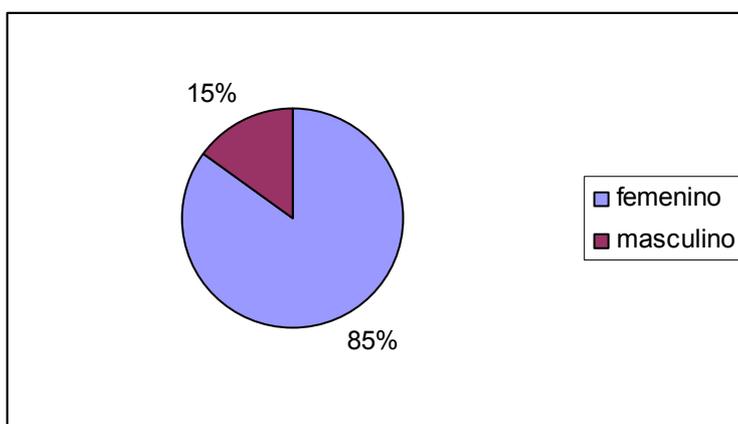


Gráfico 26. Presentación del comportamiento de la variable sexo en la población de los diferentes directivos de las SUM .

La provincia tiene 10 municipios y de cada uno de ellos fue escogido el Jefe de SUM y el Jefe de la carrera de ESC. Entre los 20 directivos existe como promedio en la docencia 13 años y en el cargo de dirección dentro del sector educacional de 12 años, entonces existe relativa correspondencia entre estos dos indicadores.

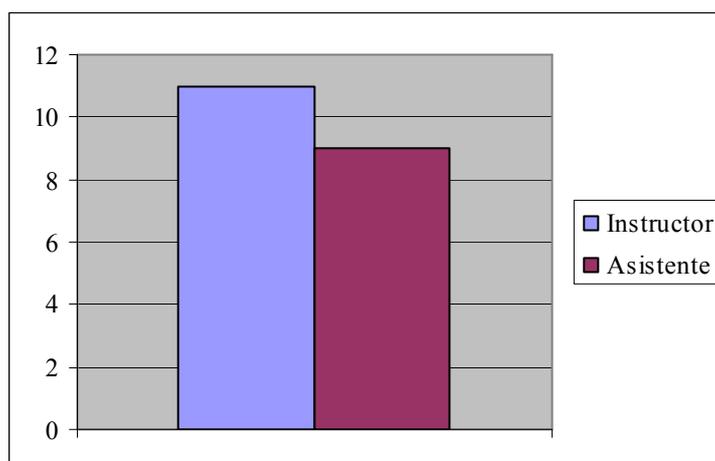


Gráfico 27. Comportamiento de las categorías docentes de los directivos.

Existe un 55% de instructores, lo que indica que se debe elevar el nivel de categoría científica de los directivos ya que solamente el 15% son master, teniendo bajos índices este indicador porque ninguno tiene el grado de Doctor en Ciencia. Este resultado debe impulsar a la Universidad de Ciego de Ávila el diseño y aplicación de una estrategia formativa para que eleve la calidad del claustro que se desempeña en las SUM.

Otra de las cuestiones que fueron analizadas fue la percepción que tiene los directivos sobre el proceso de formación profesional de la carrera de ESC que se desarrolla en condiciones de UES y las respuestas se comportaron de la siguiente forma:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	malo	7	35,0	35,0	35,0
	medianamente malo	12	60,0	60,0	95,0
	bueno	1	5,0	5,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Tabla 44. Análisis de frecuencia de las opiniones de los directivos que caracterizan el proceso de formación en ESC.

El 60% de los directivos opinan que *medianamente malo* es el proceso de formación de los trabajadores activos que estudian dicha profesión. Los criterios que fundamenta este resultado son los siguientes:

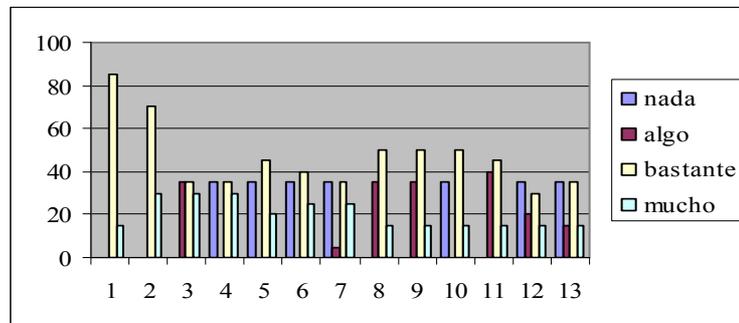
1. Poca coordinación entre los empleadores y las SUM en la planificación del proceso de formación.
2. Existen muchas misiones para los trabajadores sociales, principalmente y provoca que se interrumpa el proceso de formación y que el estudiante no progrese de manera satisfactoria.

La formación en ESC tiene como *puntos fuertes* lo que a continuación se menciona y que lo manifiestan los directivos de la carrera de ESC que se desempeñan en las diferentes SUM. Una de los primeros aspectos opinan es el conocimiento que los formadores poseen sobre la calidad de la profesión en ESC, existe interés por parte de los profesores y directivo de perfeccionar el control, seguimiento de la formación y la coordinación sistemática con los empleadores y de que los planes de estudios que se aplican en la UES facilita la contextualización de la cultura de la localidad lo que permite un mayor conocimiento de la Historia, Identidad y Costumbres dentro del proceso de formación que se materializa en cada municipio de la provincia de Ciego de Ávila

Sin embargo como *puntos débiles* mencionan que no existe la adecuada respuesta a las demandas formativas de los territorios, poca planificación de acciones formativas en correspondencia con las necesidades formativas de los municipios, la

evaluación que se realiza son muy reproductivas y limita que se evalúen el desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes del estudiantado en el proceso de formación profesional, y la docencia se asume en locales inadecuados, principalmente por la falta de laboratorios y aulas que se utilizan tienen condiciones constructivas pésimas.

Según los directivos los objetivos de la formación de ESC que señalaron con bajo índice de importancia son aquellas cuestiones relacionadas con aspectos que manifiestan destrezas evaluadoras y la capacidad para planificar y participar en los procesos de intervención (Observar Gráfico 28).



Leyenda:

1. Desarrollo personal de los participantes en los procesos de formación.
2. Formar licenciados en Estudios Socio-culturales con una base teórica y práctica adecuada.
3. Promover su integración activa y responsable dentro de la sociedad y del colectivo de referencia.
4. Concepto de Estudios Socio-culturales relacionados con los valores, resolución de problemas y la aplicación de principios básicos de la acción en el contexto donde se desarrolla.
5. La práctica profesional.
6. Fundamentar la práctica desde una perspectiva crítica y transformadora.
7. Proporcionar al estudiantado información y experiencias que faciliten la inserción laboral.
8. Desarrollo de capacidades, destrezas y habilidades específicas de la acción socio-culturales.
9. Habilidades para el trabajo en grupo.
10. Capacidad de atender las problemáticas con autonomía
11. Habilidades informáticas.
12. Destrezas evaluadoras.
13. Capacidad para planificar y participar en los procesos de intervención.

Gráfico 28. Objetivos de la formación en ESC.

No obstante resaltan objetivos como:

1. Desarrollo personal de los participantes en los procesos de formación.
2. Formación de licenciados en ESC con una base teórica y práctica adecuada.
3. Desarrollo de capacidades, destrezas y habilidades específicas de la acción socio-culturales.
4. Habilidades para el trabajo en grupo.
5. Capacidad de atender las problemáticas con autonomía

Los directivos definen que el plan de estudio de la carrera de ESC desarrolla capacidades, destrezas, habilidades y conocimientos, y comparten el criterio que se imparten funciones como la orientación laboral y la formación que pertenecen al grupo IV.

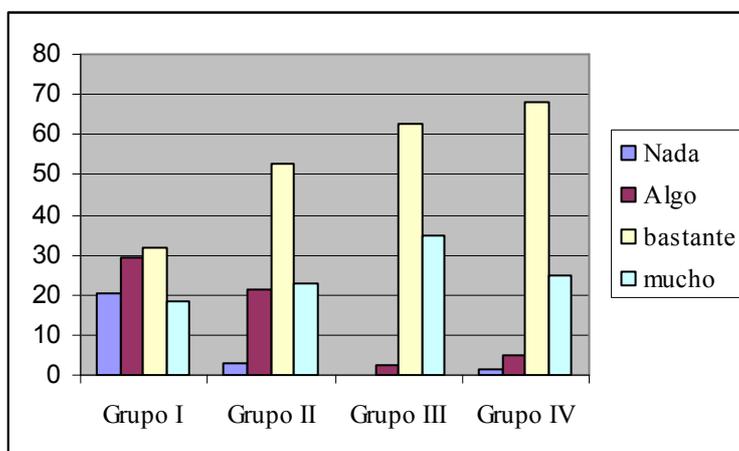


Gráfico 29. Comportamiento de los Grupos de funciones en el Plan de estudio de la carrera de ESC según criterios de los directivos.

Los datos obtenidos cuando se analiza el Grupo I (51.2 %) evidencia que los directivos no perciben funciones relacionadas con la coordinación y dirección, gestión

de los procesos sociales y la administración dentro del plan de estudio de la carrera de ESC. Son de gran utilidad para el trabajo socio-cultural que se desarrolla en el contexto avileño. Este resultado tiene coincidencia con la que plantean los profesores y los trabajadores activos por lo tanto es preocupante tal situación, porque los que dirigen, ejecutan y reciben la formación de una profesión como la de ESC, deben estar lo suficiente preparados en las características de la misma y principalmente por el enfoque integral que se exige a partir de los cambios que se efectúan en la realidad socio-cultural donde se insertan los trabajadores activos que de forma paralela laboral también, llevando a cabo el estudio y el desempeño .

Sería importante que se mencione que los directivos manifiestan algunas preocupaciones que tiene sobre la formación de ESC entre los que se encuentra:

1. Deficiencia en la orientación de práctica profesional, evaluación y gestión sociolaboral de la comunidad.
2. Deficiencia de la formación de los trabajadores activos para que tengan las habilidades necesarias para que cumplan las funciones de facilitadores social dentro del contexto comunitario del territorio avileño.
3. Pocos profesionales graduados en ESC que se desempeñan como profesores en las SUM.
4. Dificultades con las fuentes de empleo para los graduados ya que las entidades no están sensibilizadas con la necesidad de la actividad de estos profesionales.

7.2.5. Análisis de los cuestionarios sobre los criterios de calidad.

En los anteriores capítulos se explica que una de las finalidades de esta investigación es la saber el nivel de consenso que tiene los implicados en la formación profesional en ESC con los criterios de calidad que se analizan entre los que se encuentran:

1. Utilidad de la formación para el desarrollo de la práctica profesional.
2. Pertinencia y contextualización de los programas de las disciplinas y asignaturas que se corresponden con las necesidades del contexto.
3. Eficiencia de las acciones educativas que se desarrollan.
4. Adaptabilidad hacia los diferentes intereses y niveles de posibilidades del estudiantado.
5. Coherencia al existir una formación que se encuentra relacionada con las características del contexto y la ética profesional.
6. Existencia de procesos evaluativos constantes que permiten trazarse planes de mejoras.
7. Claustro docente de excelencia.
8. Calificaciones de los equipos docentes y directivos.
9. La existencia de propuesta de formación basada en las innovaciones didácticas y tecnológicas.
10. Compromiso político e ideológico de las ofertas de formación.
11. Estabilidad temporal del claustro de profesores.
12. Capacidad ante el cambio.
13. Capacidad transformadora.

14. Infraestructura.

15. Impacto social de la formación profesional.

Posteriormente se hace referencia a los análisis e interpretaciones de la información que se obtuvo al aplicarse los cuestionarios, para determinar el nivel de consenso que tienen las poblaciones que son objeto de estudio con respecto a los criterios de calidad anteriormente explicados.

7.2.5.1. Información obtenida de los cuestionarios a los trabajadores activos en ESC.

Los trabajadores activos en ESC están de acuerdo con la totalidad de los criterios de calidad sin embargo tres de ellos obtiene valores por encima del 40 %, en las escalas de nada y algo, siendo los mismos:

1. Utilidad de la formación para el desarrollo de la práctica profesional. 47.8 %
2. Adaptabilidad hacia los diferentes intereses y niveles de posibilidades del estudiantado. 42.1%
3. Claustro docente de excelencia. 65.5 %

Es recomendable que en próximas investigaciones se realicen análisis sobre el nivel de percepción que tiene el estudiantado hacia los criterios de calidad que no son aceptados por ellos. La utilidad y la adaptabilidad de la formación a los intereses y niveles de posibilidades de los estudiantes, así como la existencia de un claustro de

excelencia son esencialmente necesarios cuando el propósito es lograr una preparación profesional y académica con calidad.

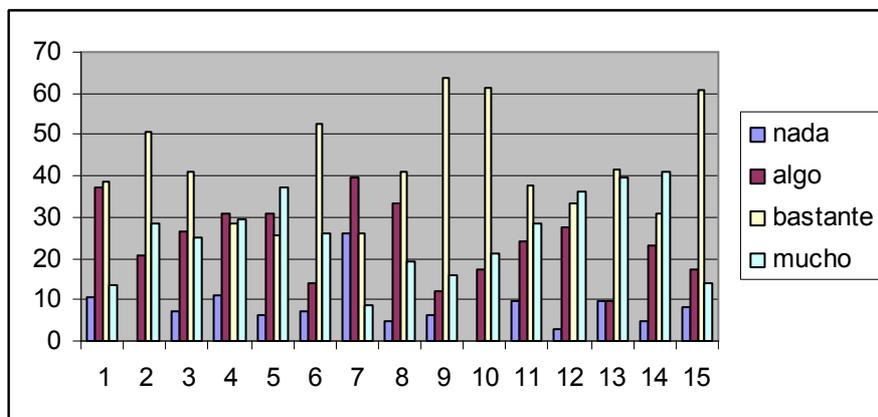


Gráfico 30. Criterios de Calidad en la formación de ESC. Trabajadores activos.

7.2.5.2. Información obtenida de los cuestionarios a los profesores.

El siguiente gráfico ilustra que los profesores están completamente de acuerdo que los 15 criterios de la formación en ESC, que se evalúan. Teniendo más aceptación los siguientes aspectos:

1. Pertinencia y contextualización de los programas de las disciplinas y asignaturas que se corresponden con las necesidades del contexto (89.6%).
2. Adaptabilidad hacia los diferentes intereses y niveles de posibilidades del estudiantado (89.7%).
3. Coherencia al existir una formación que se encuentra relacionada con las características del contexto y la ética profesional (89.1%).
4. Existencia de procesos evaluativos constantes que permiten trazarse planes de mejoras (99.4%).
5. Estabilidad temporal del claustro de profesores (89.1%)

6. Capacidad ante el cambio (91.4%).

7. Capacidad transformadora (100%).

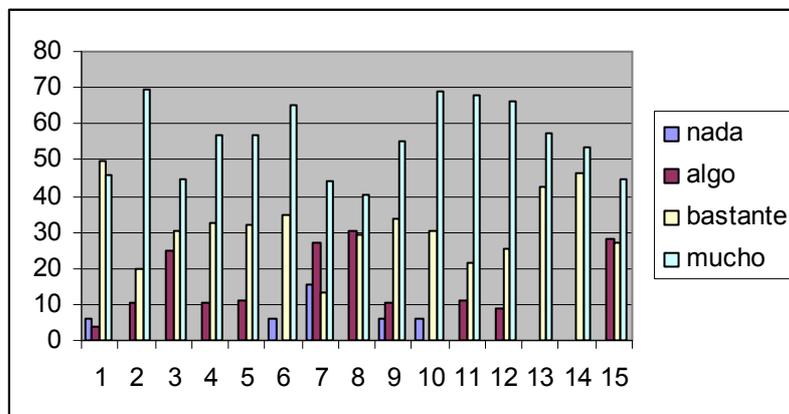


Gráfico 31. Criterios de Calidad en la formación de ESC. Profesores.

7.2.5.3. Información obtenida de los cuestionarios a los directivos.

Sin embargo la posición de los directivos es muy cuestionable porque solamente aceptan 10 criterios de calidad y los que no aceptaron obtuvieron en la escala de nada y algo valores que oscilaron entre 50-65%:

1. Calificación de los equipos docentes y directivos (65 %).
2. Compromiso político e ideológico de las ofertas de formación (50%).
3. Estabilidad temporal del claustro de profesores (55%).
4. Capacidad ante el cambio (50%).
5. Capacidad transformadora (50%).

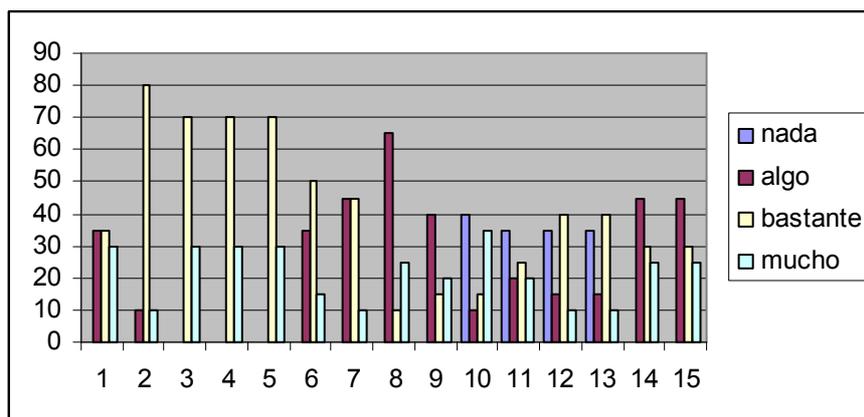


Gráfico 32. Criterios de Calidad en la formación de ESC. Directivos.

Para posibles investigaciones se debería analizar la actitud que tiene los directivos de no asumir como criterios de calidad la actitud ante el cambio, capacidad de transformación, de disponer con un claustro cualificado, que tenga compromiso ante las ofertas formativas y la estabilidad del claustro porque son factores que propician una cultura organizativa y cada institución debe tener valores, actitudes y respuestas ante los cambios del contexto.

7.2.6. Análisis e interpretación de los Grupos de Discusión.

La aplicación de grupos de discusión fue muy importante para perfeccionar el estudio sobre la formación posgraduada en la ESC y la determinación de los indicadores de calidad que facilitan establecer un sistema de seguimiento de la formación académica y profesional de los trabajadores activos, concretamente maestros emergentes, trabajadores sociales e instructores de arte y conocer cuáles son las dimensiones de calidad que debía contemplar una formación posgraduada en ESC, tales como: principios, objetivos, contenidos, metodología, evaluación, modalidad, estructura y recursos. Para complementar la información también se realizaron grupos de discusión a

los profesores y directivos de la formación de ESC que se desarrolla en condiciones de UES

Los grupos de discusiones se basaron en dos temas, el primero era: Criterios e Indicadores de calidad de la formación posgraduada en ESC en condiciones de la UES y la segunda temática fue dimensiones de calidad (principios, objetivos, contenidos, metodología, evaluación, modalidad, estructura y recursos) de la formación posgraduada en ESC deben la posición que fueran ajustada al programa de la UES.

Los debates se realizaron en un tiempo promedio de 105 minutos y tuvieron 10 integrantes cada uno de los tres que se realizaron. Además se establecieron roles como: recopilador de la información, controlador del tiempo y un facilitador que tuvo la responsabilidad de dinamizar la participación de los miembros de los grupos de discusión para establecer un clima favorable.

La información que se obtiene de técnicas cualitativas con el grupo de discusión resulta fundamental para comprender su propia visión del proceso de formación profesional y académica que se desarrolla en cada SUM. *“Toda investigación supone desarrollar una serie de tareas entre las que se incluyen la recogida y análisis de informaciones diversas sobre la realidad objeto de estudio”* (Gil, 1994: 1)

Tal y como hemos indicado en el apartado dedicado a la justificación de los instrumentos, los grupos de discusión se realizaron en todos los casos en el contexto donde se desarrolla la carrera de ESC en condiciones de la UES, detallándose antes del comienzo de los grupos de discusión los objetivos de la investigación.

Como se ha indicado en la introducción de este capítulo, el análisis de esta información se ha realizado a través del programa de análisis de datos cualitativos

AQUAD five. A través de dicho análisis se ha obtenido la reducción de datos y se ha elaborado un listado de rasgos. No existían categorías definidas previamente, se partió de que muchas de las respuestas estaban relacionadas con las opciones que aparecían en el cuestionario y las que teóricamente ya están establecidas sobre la formación de ESC en condiciones de la UES.

A continuación se ilustra una **tabla 52**, la muestra de trabajadores activos, profesores y directivos de la carrera de ESC que se encontraron en los grupos de discusión que forman parte del estudio.

Grupos de discusión	Criterio de selección	Cantidad
Trabajadores Activos	Los más avanzados en los estudios y que se graduarán en el curso 2007-2008.	Trabajadores Sociales 4 Instructores de Arte 3 Maestros Emergentes 3
Profesores	Los de más experiencia en la docencia que se imparte en la carrera de ESC en la SUM	Profesores 10
Directivos	Los de más experiencia en la dirección de la SUM y de la carrera de ESC en la SUM.	Jefes de SUM 5 Jefes de Carrera 5

Tabla 45. Estrategia de recogida de información utilizada en los grupos de discusión.

De forma general nos encontramos que existió un mayor comportamiento del sexo femenino representado por un 60% de los participantes en los grupos de discusión, frente al 40 % que son varones, con una media de edad que ronda los 34 años.

7.2.6.1. *Análisis e interpretación de los grupos de discusión de los trabajadores activos en ESC.*

El grupo de discusión de los estudiantes se realizó con el objetivo de que ellos interpretaran cada criterio de calidad de la formación posgraduada y se pudieran medir en indicadores que facilitarían el seguimiento de los programas formativos basados en competencias desde la acción profesional y que fortalecieran el desempeño laboral del trabajador activo que intervienen en contextos socioculturales.

Anteriormente se explicaba principios metodológicos como el tamaño de la muestra y su criterio de selección pero no se especificó que todos eran del municipio de la SUM Ciego de Ávila para garantizar que se conocieran y poder establecer cierta familiaridad en el momento de la aplicación del grupo de discusión. La edad promedio fue de 23 años y el 70 % representaba el sexo femenino

Los trabajadores activos que estudian la carrera de ESC señalaron que la ***utilidad de la formación para el desarrollo de la práctica profesional***, la perciben cuando se sienten motivados por lo que realizan y además ayuda a que tenga una mayor dedicación a su profesión.

Otros juicios emitidos se basaron en que en la medida que la formación fuera útil la comunidad tenía un mayor reconocimiento de la práctica profesional que desarrollan porque respondía a los intereses y necesidades del contexto, también que se impulsaba a que los profesores se prepararan para que el estudiantado adquiriera nuevos conocimientos relacionados con la profesión en ESC y tuviera como resultado una estabilidad de los trabajadores sociales, maestros emergentes e instructores de artes en

los ámbitos sociolaborales donde se insertan y en la formación que reciben en la SUM ya sea de pregrado o posgrado.

Otro criterio analizado fue *Pertinencia y contextualización de los programas de las disciplinas y asignaturas que se corresponden con las necesidades del contexto.*

Entre las cuestiones que fueron observadas podemos señalar que para los estudiantes fue muy difícil definir los indicadores, desde el punto de vista que estos fueran medibles. No obstante la información que se obtuvo determinó que ellos entienden que los programas de las asignaturas son pertinentes a la formación del profesional que se desarrolla en la carrera de ESC, pero para que fueran más adecuados era importante que se le hiciera un seguimiento aquellas cuestiones que podían incidir de manera negativa en los modos de actuación de los trabajadores activos, y que a continuación se manifiestan como estados de opinión y que de la interpretación de los mismos se ajustaron los indicadores de medida que ellos proponen:

- 1. Mayor desarrollo de habilidades, capacidades, actitudes y destrezas para interactuar con el contexto sociocultural, a partir de una impartición por parte de los profesores de las mismas.*
- 2. Capacidad de las SUM en responder a las necesidades y exigencias del territorio, pero debe formar a los profesores que imparten clases para que dominen los conocimientos que exige la profesión en ESC porque los planes de estudios nos preparan pero adolecen de procedimientos que nos facilita un adecuado desempeño profesional.*
- 3. No existe en las SUM un sistema que permita evaluar las necesidades formativas de los estudiantes, pero sería importante que también se tenga en*

cuenta las que exige los empleadores, como el programa de Trabajo Social, las escuelas de primaria, secundaria y preuniversitarios y las comunidades.

4. *La integración del conocimiento teórico y práctico en la actuación de los estudiantes es muy necesaria porque los profesores que nos preparan tiene mucha preparación teórica pero como la gran mayoría son graduados de otras especialidades, no tienen el conocimiento necesario de cómo pudiéramos aplicar el conocimiento teórico en la práctica cotidiana de mi profesión.*

Eficiencia de las acciones educativas que se desarrollan fue otro criterio evaluado y lo evidenciaron de manera más clara porque lo relacionaron con los resultados que obtienen del proceso de formación y se puede medir a partir del resultado del índice de progreso, bajas de los programas de formación que se aplican. Pero además exigen que deban ser organizados y planificados de forma tal que responda a las características de los sistemas de trabajo de los destinatarios de cada programa de formación que se aplica.

Esta última idea permitió que los estudiantes analizaran el otro criterio que se relaciona con la ***Adaptabilidad hacia los diferentes intereses y niveles de posibilidades del estudiantado***, evidenciándose opiniones que versaban en la necesidad de la aplicación de modelos pedagógicos flexibles, adaptados a las características de cada estudiantes ya sean grupales o individuales, efectiva preparación y orientación por parte de los profesores de los estudios independientes así como las prácticas a partir de una relación entre el profesor, tutor y consultante de los contenidos que se imparte en las diferentes asignaturas. Pero además se debería contar de forma sistemática con las

indicaciones de los empleadores para que exista una mayor correspondencia entre lo que desea la comunidad y lo que tiene implícito los planes de estudios.

En el grupo de discusión de los estudiantes cuando se analizó la *Coherencia al existir una formación que se encuentra relacionada con las características del contexto y la ética profesional*, se plantearon diferentes opiniones para determinar los indicadores de calidad que pudieran medir el mismo. En principio que los programa de estudio tenga conocimientos que proporcionan un dominio de aquellos servicios socioculturales que debe realizarse, las acciones para atender las necesidades académicas y personales del alumnado y las habilidades y actitudes que se debe tener en la intervención comunitaria, para que la labor que desempeñan sea favorable para al comunidad.

Los estudiantes no tienen un conocimiento acertado de que en dos momentos del curso se realizan autoevaluaciones y evaluaciones de la formación profesional que implica el diseño y la aplicación de planes de mejora. La introducción del análisis del criterio de calidad, *existencia de procesos evaluativos constantes que permiten trazarse planes de mejoras*, provoco que los trabajadores activos señalaran, que necesitaban estar más implicado en los procesos evaluativos para que sus intereses y necesidades se tuvieran en cuenta. Otro tema valorado por este colectivo es lo importante que resultaría la incorporación de exámenes integradores al proceso de evaluación en la SUM como una forma de relacionar los contenidos que se imparten, teniéndose como resultado una formación más coherente, pertinente y adaptada a la realidad sociocultural donde intervenimos.

El papel del profesor en la educación de una autonomía en el estudiante es esencial y el enfoque de formación desde las competencias profesionales facilita el cumplimiento de este requerimiento pero implica que se tenga un ***claustro docente de excelencia***, que según los estudiantes puede evaluarse cuando el profesor tenga categorías científicas o grado científico, y que tenga experiencia en la actuación sociocultural o que su formación tenga afinidad con la profesión en ESC.

La ***calificación de los equipos docentes y directivos***, tiene relación con el analizado anteriormente pero los estudiantes le incorporaron que existen coordinadores de carrera que no tienen afinidad con el perfil de la profesión en ESC y esto dificulta la calidad de las soluciones de los problemas que ellos presentan, la organización y coordinación entre los directivos y los profesores debe mejorarse, principalmente en etapa de exámenes, y los estudiantes sienten que en la medida que exista la relación positivas entre estudiante y profesores, se pueden comunicar más y facilita que la actuación de los mismos se cualifique, aunque reconocen que se deben desarrollar más acciones para lograr buenos resultados en este aspecto.

Los estudiantes opinan que la sociedad esta en constante transformación y el contexto avileño tiene muchas problemáticas sociales que surgen y que ellos debe estar preparados para intervenir en la comunidad satisfactoriamente. ***La existencia de propuesta de formación basada en las innovaciones didácticas y tecnológicas***, la definen como la posibilidad de que el profesorado de la SUM se prepare en enseñarles procedimientos científicos-técnicos que pueden aplicar en el trabajo de grupo, en la práctica profesional que realizan en las comunidades, en la administración de recursos

humanos y materiales, en la coordinación con los demás factores que intervienen en el trabajo comunitario, entre otros.

Los implicados en los procesos docentes educativos deben establecer una debida actuación que se traduce como *compromiso político e ideológico de las ofertas de formación*, siendo uno de los criterios que se evalúa. Los estudiantes opinaron que a pesar de que existen insatisfacciones que afectan la asistencia a los actos presenciales dadas por la falta de coordinación y de seguimiento de los convenios de trabajo con los empleadores se siente comprometidos. El contexto socioeducativo exige que exista una estrecha relación entre estudiantado, profesorado y empleadores para que la planificación de las ofertas formativas de pregrado y posgrado que existen en la actualidad sea adecuada.

Estabilidad temporal del claustro de profesores, fue analizada por los estudiantes como uno de los criterios más importantes porque tiene implicación en una formación con calidad facilitándose la actualización de los profesores, la sistematicidad de las acciones personalizadas por parte de los mismos, y una estabilidad de las tutorías que ayuda a la aplicación del proyecto de vida de los estudiantes objetivos y en correspondencia con su perfil profesional.

Los estudiantes son de la opinión que la UES y los planes estratégicos de las instituciones sociolaborales se encuentran en constante evolución y que ellos deben tener una alta *capacidad ante el cambio*. Criterio que fundamenta que debe medirse a partir de la existencia de sistemas de comunicación entre la SUM y los empleadores, flexibilidad de las indicaciones adoptadas y que se encuentre asociada a los intereses de los estudiantes, entre otras cuestiones.

Luego se analizó el criterio de calidad *Capacidad transformadora*, que los estudiantes lo relacionaron con aspectos propios de la profesión en ESC que indican que existe una respuesta de la formación a los problemas socioculturales que influyen en el desarrollo local a partir de la gestión integrada de los procesos universitarios en el territorio y la satisfacción de las organizaciones y entidades del municipio por la actividad sociocultural generada en las SUM, en función del desarrollo local.

La *Infraestructura* para los programas de formación ya sea en pregrado como en posgrado deben ajustarse a enseñanzas no presenciales, y los estudiantes plantean que tendrá en cuenta la necesidad de recursos propios de la enseñanza a distancia, como son los sistemas y mecanismos de contacto entre profesores y estudiantes; mayor importancia en la evaluación de los recursos para el acceso a espacios virtuales de los estudiantes y el uso de un equipamiento necesario como los ordenadores, televisores y video. Se deben identificar y describir los recursos y servicios clave como (laboratorios, aulas y equipamientos especiales, bibliotecas específicas,...) para el cumplimiento de los objetivos de los programas de estudios, así como la disponibilidad de profesores en cada SUM con un perfil adecuado a lo que debe impartir.

En la actualidad uno de los criterios de calidad que el MES exige es el que se relaciona con el *impacto social de la formación profesional*, que según los estudiantes deben ser distinguida es función de la satisfacción que poseen de la labor educativa, de la formación recibida y del impacto de la labor que realizan ellos en la comunidad, en sus sentido más amplio.

7.2.6.2. *Análisis e interpretación de los grupos de discusión de los profesores de la carrera en ESC.*

Los profesores escogidos para realizar el grupo de discusión fueron de diferentes SUM para que las opiniones que se recogieran estuvieran en correspondencia con la cultura que se desarrolla en toda la provincia, en los programas de formación en condiciones de UES, prevaleciendo una edad promedio de 37 años y una mayor significación del sexo femenino para un 60 % y no solo fueron escogidos por los años de experiencia también se tuvo como criterio de selección que fueran profesores de la disciplina integradora de la carrera de ESC.

La *utilidad de la formación para el desarrollo de la práctica profesional* según los profesores esta dada cuando los estudiantes sienten la necesidad de asistir a los encuentros presenciales con la finalidad de perfeccionar su desempeño profesional y de esta forma se encuentre en correspondencia con las demandas del contexto y la formación que reciben.

Posteriormente fue analizado *la pertinencia y contextualización de los programas de las disciplinas y asignaturas que se corresponden con las necesidades del contexto* y se obtuvo como información que la estructura y composición de los planes de estudios deben tener correspondencia. Además que una de las formas de que los implicados en el programa de UES se sientan pertinentes es lográndose una participación directa en la planificación de los exámenes con anterioridad para que su aplicación sea con previa coordinación entre los estudiantes y empleadores.

El diseño de las programas de formación posgraduada deben reflejar con claridad los créditos obligatorios, optativos y troncales, y que los objetivos de los programas

formativos tengan correspondencia con la adquisición de competencias por parte del estudiantado y de esta forma responder a las necesidades y exigencias del territorio.

En la ***Eficiencia de las acciones educativas que se desarrollan*** los profesores opinan que puede evaluarse a partir de garantizar un seguimiento de indicadores como: asistencia de los estudiantes a los encuentros y demás actividades de formación programadas, mayor desarrollo profesional del estudiantado, calculo de la tasa de abandono y tasa de graduación, en función de que sí se gradúa más de 90 % existe un buen resultado que se interpreta desde la coordinación y eficiencia de los procesos y servicios que ofrecen los profesores. Los profesores también tienen como opinión de que un programa de formación correctamente concebido incrementa la participación del estudiantado y del profesorado en programas territoriales de investigación y entonces los estudiantes se dedican más a su formación.

El otro criterio que se analiza es la ***Adaptabilidad hacia los diferentes intereses y niveles de posibilidades del estudiantado***, y la información obtenida determinó que los profesores proponen los siguientes indicadores de calidad, entre los que se encuentran:

1. La distribución temporal de los períodos lectivos es coherente con la estructura del plan de estudio y se adapta a las necesidades del estudiantado.
2. La distribución secuencial de las asignaturas/actividades según su naturaleza teórica o práctica es coherente y se adapta a las necesidades de los alumnos.
3. La distribución temporal de los horarios lectivos semanales es coherentes con la estructura del plan de estudio y se adapta a las necesidades de los alumnos.

4. El tamaño de los grupos en función de los perfiles profesionales.

Además se reafirma la preparación de los profesores en la aplicación de modelos pedagógicos flexibles, adaptados a las características de cada estudiante ya sean grupales o individuales.

En el grupo de discusión de los profesores cuando se analizó la *Coherencia al existir una formación que se encuentra relacionada con las características del contexto y la ética profesional*, se plantearon diferentes opiniones entre las que se encuentra que los programa de estudio deben facilitar servicios, actividades y apoyo para atender las necesidades académicas y personales de los estudiantes para que la orientación de la adquisición de competencias sea objetiva y las actividades independientes este en correspondencia con su perfil profesional, que debe estar fijadas por los empleadores cuando analizan las necesidades formativas y establecer como principio la igualdad de oportunidades para los hombres y mujeres.

Los profesores en cuanto a la *existencia de procesos evaluativos constantes que permiten trazarse planes de mejoras*, expresan que el sistema de evaluación tiene dos componentes uno es las evaluaciones sistemáticas y el otro son los exámenes que se desarrollan en cada semestre. Pero como **sistema de evaluación de los resultados de aprendizaje en el estudiantado**, no esta contemplado que la realización del mismo facilita una retroalimentación con el estudiantado y la implantación de diferentes acciones que posibilitan una elevación del aprendizaje de los estudiantes pero también de la satisfacción en la inserción laboral.

Como indicadores de calidad en el criterio de un *claustro docente de excelencia*, los profesores expresan que puede ser cuando se obtenga categorías científicas o grado científico, que exista relación entre su formación con la profesión en ESC.

En el criterio de la *calificación de los equipos docentes y directivos*, los profesores lo interpretan como la disponibilidad de profesores, relación profesores y estudiantes adecuada donde exista un equilibrio entre ambos, y que se tenga la capacidad para adaptar los programas de las asignaturas a las exigencias del contexto comunitario.

El uso de estrategias didácticas innovadoras que favorecen la adquisición de competencias transversales y específicas, incorporación de métodos de enseñanza no presenciales y acciones innovadoras en la organización y desarrollo de la tutoría, son juicios emitidos por los profesores que podía medir *la existencia de propuesta de formación basada en las innovaciones didácticas y tecnológicas*.

Los procesos docentes educativos que se desarrollan en la diferentes SUM específicamente en la formación de ESC implican un *compromiso político e ideológico de las ofertas de formación*, que según los profesores lo traducen en:

1. Grado de compromiso de los docentes con el programa de formación, a partir de impartir los encuentros y accionar de forma educativa en cada encuentro, educando una cultura general integral.
2. Contextualización de las demandas de la comunidad socioculturales en los programas formativos.
3. Carga docente del profesorado, que le facilite atender a los estudiantes que tiene que tutorar u orientación de contenido.

Estabilidad temporal del claustro de profesores, fue analizada por los profesores desde implicación de diferentes aspectos como:

1. El perfil del profesorado adecuado para impartir las competencias profesionales que exige el contexto, al tener afinidad con la formación en ESC.
2. Completamiento de plantilla de profesores por asignatura.
3. Claustro con profesores con experiencia profesional, que facilita la aplicación de reuniones grupales y la ejecución de planes formativos sistemáticos.

Los profesores son de la opinión que la UES es muy dinámica y los planes estratégicos tanto de las instituciones empleadoras y educativas deben ajustarse, entonces es necesario tener una alta *capacidad ante el cambio*. La misma puede medirse a partir de la existencia de un sistema de comunicación de las características de los planes de estudio en el territorio, que garantice un acceso masivo y equitativo por sexo, mayor sistematicidad de la inserción laboral y una integración entre las diferentes SUM para que certifiquen la movilidad de los estudiantes durante el periodo de formación profesional y no se atrasen en su formación.

Luego se analizó el criterio de calidad *Capacidad transformadora*, que los profesores lo relacionaron con aspectos propios de la profesión en ESC que indican que existe una respuesta de la formación a los problemas socioculturales a partir de la gestión integrada de los procesos universitarios en el territorio y la satisfacción de las organizaciones y entidades del municipio por la actividad sociocultural generada en las SUM, en función del desarrollo local comunitario.

En cuanto a la **Infraestructura** los profesores la perciben como el uso de un equipamiento necesario como los ordenadores, televisores y video, además se deben identificar y describir los recursos servicios clave como (laboratorios, aulas y equipamientos especiales, bibliotecas específicas,...) para el cumplimiento de los objetivos de los programas de estudios, así como la disponibilidad de profesores en cada SUM con un perfil adecuado a lo que debe impartir.

Por último los profesores el **impacto social de la formación profesional** lo distinguen como el reconocimiento del desempeño profesional en ESC por parte de la comunidad, la optimización de uso de los medios audiovisuales y una correspondencia entre desempeño profesional y formación.

7.2.6.3. *Análisis e interpretación de los grupos de discusión de los directivos de la SUM.*

Con los directivos de las SUM también se realizó un grupo de discusión y fueron analizados los criterios de calidad de la formación posgraduada en ESC para que se formulara los indicadores que facilitaría el diseño del sistema de seguimiento de calidad de los procesos formativos basados en competencia desde la acción profesional y que fortalezca el desempeño de los la actuación en ESC. El promedio de edad que representan es de 42 años y existió una equidad del sexo.

Los directivos en ESC se refirieron a que la **utilidad de la formación para el desarrollo de la práctica profesional**, consiste en la adecuación de las prácticas a los objetivos y al perfil profesional del programa de formación, conformidad de la formación recibida de acuerdo sus funciones y tareas que desarrollan dentro de la

comunidad y además a un perfil profesional contemplado en el programa formativo que se ha definido en correspondencia con las demandas y necesidades del contexto social.

Otro criterio analizado fue *pertinencia y contextualización de los programas de las disciplinas y asignaturas que se corresponden con las necesidades del contexto.*

Los directivos opinan que es cuando se relacionan los objetivos que garanticen la adquisición de competencias por parte del estudiantado, un proceso de aprendizaje integrado al contexto que facilita la movilidad de los estudiantes y su continuidad de estudio, que los contenidos que se refuerzan con la formación posgraduada se vinculan a las metas y objetivos de la profesión en el contexto que se inserta y se adecuan a los puntos de vista científicos y profesionales, a la existencia de una relación de los contenidos con las competencias profesionales que debe desarrollar los estudiantes y que las metodologías que se aplican están en correspondencia con las competencias profesionales que debe desarrollar los estudiantes.

Los directivos analizaron que la *Eficiencia de las acciones educativas que se desarrollan* podía medirse a partir de indicadores de calidad cuantitativos y cualitativos, y que debían ajustarse a las exigencias de la formación profesional que se desarrolla en condiciones de la UES. Ellos proponen:

1. Habilidades comunicativas
2. Habilidades para el estudio independiente del estudiantado.
3. Transformaciones del estudiantado percibidas por los empleadores.
4. Tasa de éxito entre 70 %-80 %.

Adaptabilidad hacia los diferentes intereses y niveles de posibilidades del estudiantado, según los directivos es necesario que los CES, SUM y la EFTS como tienen establecidas las normas y procedimientos para la planificación docente, así como su revisión, en correspondencia con los criterios de los estudiantes, la ajusten a la formación posgraduada, evaluación de que en la medida que el estudiantado que accede a los programas de formación se encuentre motivado, tendrá una buena formación académica, planificación de consultorías por parte de los profesores para atender a los estudiantes y correspondencia de los programa formativo a los perfiles profesionales.

En el grupo de discusión de los directivos cuando se analizó la *Coherencia al existir una formación que se encuentra relacionada con las características del contexto y la ética profesional*, se plantearon diferentes opiniones para determinar los indicadores de calidad que pudieran medir el mismo entre los que se encuentra: inserción laboral adecuada, masificación de la matrícula del programa de estudio, objetividad del programa de formación en el contexto donde se desarrolla y coordinación la ejecución de los programas de formación con las instituciones empleadoras

La existencia de procesos evaluativos constantes que permiten trazarse planes de mejoras, para los directivos fue más fácil analizar dicho criterios porque al sistema de trabajo de la UES se le incorpora un procedimiento de evaluación cada cuatro años que implica que todos los cursos, con una frecuencia de dos veces, se realicen autoevaluación que tenga como objetivos la elaboración de planes de mejora. Las opiniones de los mismos fueron, realizar estudios periódicos y sistemáticos de la adaptación del estudiantado a las demandas profesionales, evaluación de las necesidades

de los implicados en la formación y que los profesores tenga el adecuado perfil profesional para la impartición de los conocimientos de las diferentes áreas que se relacionan con la profesión en ESC.

Para determinar que se cuenta con un ***claustró docente de excelencia***, los directivos definen los siguientes elementos: Experiencia en la docencia, profesores que tiene un grado científico y con categoría docente superiores. Además la ***calificación de los equipos docentes y directivos***, tiene relación con el analizado anteriormente pero los directivos lo definen desde la siguiente posición donde se incluyen lo relacionado con:

1. Disponibilidad de profesores y la plantilla de coordinador de carrera cubierta.
2. Relación estudiante y profesor equilibrada.
3. Organización de los servicios y áreas de gestión administrativas adecuadas que satisface las necesidades de los usuarios.
4. Relación académica entre el profesor y los estudiantes.
5. Habilidad y Capacidad de contextualizar la formación al perfil profesional.

Los directivos opinan que la sociedad esta en constante transformación y ***la existencia de propuesta de formación basada en las innovaciones didácticas y tecnológicas***, facilita la implantación de estrategias didácticas innovadoras que favorecen la adquisición de competencias transversales y específicas, incorporación de métodos de enseñanza no presenciales y acciones innovadoras en la organización y desarrollo de la tutoría.

Los implicados en los procesos docentes educativos deben establecer una debida actuación que se traduce como *compromiso político e ideológico de las ofertas de formación*, siendo uno de los razonamientos que se evalúa. Los directivos consideraron que debe ser analizado cuando se mide: carga del profesorado, orientación adecuada de las prácticas profesionales, seguimiento personalizado de los estudiantes por parte de los profesores y la orientación académica, profesional o especializada.

Estabilidad temporal del claustro de profesores, fue analizada por los directivos desde la implicación de diferentes aspectos que se relacionan con la cantidad de profesores integrados a proyectos de investigación del municipio que se relacionan con el ámbito sociocultural, módulos tecnológicos (ordenadores, televisores y videos) se adecuan a la cantidad de alumnos y profesores y carga docente del profesorado, pero también opinan que deben tener condiciones buenas condiciones de trabajo de trabajo ya sea de los departamentos, las aulas, laboratorios y los locales que utilizan para la auto preparación.

Los directivos son de la opinión que la UES y los planes estratégicos de las instituciones sociolaborales se encuentran en constante evolución y que ellos deben tener una alta *capacidad ante el cambio*. Criterio que fundamenta que debe medirse a partir de la existencia de sistemas de comunicación entre la SUM y los empleadores, flexibilidad de las indicaciones adoptadas y que se encuentre asociada a los intereses de los estudiantes, acceso a al información de las instituciones socioculturales y sistematicidad de los análisis de la inserción laboral.

Consecutivamente se analizó el criterio de calidad *Capacidad transformadora*, que los directivos lo relacionaron con aspectos propios de la profesión de las habilidades y actitudes, pero más que todo a las destrezas que deben tener los agentes socioculturales para darle respuesta a las necesidades socioculturales y de formación del contexto y que pueden ser medibles a partir de favorables condiciones ambientales y constructivas de los locales docentes, administrativos, laboratorio y conectividad favorable, que implica un clima organizacional organizado, coordinado para asumir las diferentes transformaciones que el medio social exija.

La *Infraestructura* para los programas de formación deben ajustarse a enseñanzas no presenciales, y los directivos plantean que tendrá en cuenta la necesidad de recursos propios de la enseñanza a distancia, como son los sistemas y mecanismos de contacto entre profesores y estudiantes; mayor importancia en la evaluación los recursos para el acceso a espacios virtuales de los estudiantes y el uso de un equipamiento necesario como las ordenadores, televisores y video. Se deben identificar y describir los recursos servicios clave como (laboratorios, aulas y equipamientos especiales, bibliotecas específicas,...) para el cumplimiento de los objetivos de los programas de estudios, así como la disponibilidad de profesores en cada SUM con un perfil adecuado a lo que debe impartir.

La evaluación del *impacto social de la formación profesional*, debe distinguirse como: satisfacción de los estudiantes con la formación que reciben porque se perfecciona su desempeño profesional, reconocimiento del desempeño profesional en ESC por parte de la comunidad, optimización de uso de los medios audiovisuales,

disminución de problemáticas sociales, creación de comisiones en las comunidades para evaluar el desempeño profesional y la formación, creación de comisiones para evaluar la inserción laboral de los profesionales, promoción de espacios de reflexión sobre la práctica profesional en la comunidad con los diferentes factores y relevancia académica, científica o profesional de los trabajadores sociales, maestros emergentes e instructores de arte.

7.3. Contraste y discusión de la información obtenida en el cuestionario, y los grupos de discusión.

El procesamiento e interpretación de los datos que se obtiene en la investigación ha posibilitado que se determine algunos puntos de discrepancia y de uniformidad de la información, que se evidencio en la aplicación tanto de los cuestionarios como de los grupos de discusión.

La triangulación es un elemento clave como requisito básico de credibilidad de la información que se obtiene que se contrasta según diferentes puntos de vistas. Como técnica de contraste nos ha permitido complementar y poner de manifiesto la convergencia de la información aportada por distintas fuentes. Determinándose que los profesores y los trabajadores activos, no tienen igualdad de criterio con respecto a que la formación profesional de ESC facilita la adquisición de competencias profesionales tanto básicas, de intervención y específicas. Esto se demuestra cuando se aplica la pruebas estadísticas Kruskal-Wallis (ANEXO 5) que evidencia un nivel de significación de 0.000 lo que hace que se rechace la hipótesis de nulidad y afianza que existe diferencias entre los criterios emitidos por los profesores y estudiantes sobre la

adquisición de actitudes, habilidades, capacidades y destrezas propias del trabajo sociocultural en correspondencias con las exigencias del contexto.

Este resultado destaca la importancia que tiene el perfeccionamiento de los planes formativos y de lo novedoso que resultaría la de trazar líneas de investigación sobre la formación profesoral basada en competencias desde la acción profesional, para que existan más equidad entre los criterios de los estudiantes y los profesores.

Además esto mismo sucede con respecto a la valoración que se realiza de que sí la formación que se imparte en las SUM sobre ESC tiene utilidad para el desempeño profesional y cuando se aplicó la prueba estadística Kolmogorov-Smirnov (ANEXO 7) que tuvo como resultado que para un nivel de significación de 0.000 se rechaza la hipótesis nula, evidenciándose existen diferencias entre los criterios de los profesores y estudiantes con respecto a la utilidad de la formación profesional de ESC para el desarrollo sociolaboral de los trabajadores activos de dicha profesión.

En esta investigación las caracterizaciones de los perfiles, la complementación de estos enfoques se ha podido lograr por la adaptación a la realidad cubana del programa de la UES, principalmente en la carrera de ESC del modelo utilizado por Pozo, (2003a) para diagnosticar y caracterizar las competencias de acción profesional de los trabajadores activos que se desempeñan en el ámbito socio-cultural; los contenidos del puesto de trabajo (funciones y tareas), las exigencias y las condiciones de trabajo de los mismos.

Al caracterizarse la práctica profesional en ESC se detecta que tiene nuevas capacidades, habilidades y actitudes, y funciones y tareas específicas que se agrupan en 4 divisiones: Grupo I, De Coordinación y Dirección, Gestión de los Procesos Sociales, Administración; Grupo II, De Facilitación Social, Intervención, Planificación, investigación, diagnóstico y evaluación; Grupo III, De información y Difusión y promoción socio-cultural y Grupo IV; De orientación sociolaboral y de formación.

La práctica de estos profesionales demanda exigencias formativas, actitudinales y específicas necesaria para un desarrollo eficaz y profesionales; la mayoría de esas exigencias son compartidas por todo el colectivo de trabajadores sociales, maestros emergentes e instructores de artes, sin embargo y como se ha demostrado a lo largo de este estudio existen especificidades.

Las condiciones de trabajo de los tres perfiles identificados son muy parecidas, y estas particulares han permitido definir carpetas de *Competencias de Acción Profesional que debe tener* los profesionales en ESC; y las que deben cumplir de manera individual cada perfil profesional analizado en esta investigación. Entonces se afirma que ellos serán profesionalmente competentes si posee las siguientes competencias básicas:

Competencia técnica o experta: Conocimientos específicos: sociología, antropología, pedagogía, psicología (dinámicas de interacción y resolución de conflictos), historia, derecho aplicado, política social, cultural nacional e internacional, economía social, organización y gestión de instituciones, metodología de la investigación social,

investigación evaluativa y estrategias de diagnóstico y evaluación, gestión de recursos (humanos, materiales y económicos) e informática.

Competencia metodológica: Capacidad de acceder a la información, de informar, habilidad para dirigir una reunión, para aplicar distintas estrategias de trabajo en equipo, para planificar una intervención, para gestionar y prevenir recursos y procesos, destrezas investigadoras y evaluativas, habilidades y destrezas para resolver conflictos y dinamizar grupos, capacidad de adaptación, de actualización, destrezas informáticas y habilidades para el establecer la participación como principio básico en esta profesión.

Competencia participativa: capacidad de dirección, de coordinación, de organización, de relación, de convicción, de decisión, de asumir responsabilidades y tomar decisiones, de dirigir, habilidades sociales y de comunicación.

Competencia social / personal: Creatividad, coherencia personal, estabilidad, actitudes y habilidades para comunicarse, para trabajar en equipo y cooperar con los demás, capacidad empática, carácter altruista, confianza en sí mismo, capacidad de autocrítica, creencia en la capacidad de uno mismo, capacidad de consenso y tener visión de cada proceso social y cultural.

La identificación de las carpetas de competencias desde la práctica profesional en sentido genérico implica que existan algunas de corte transversal o específico que son importantes definir las. El análisis de la práctica profesional y el uso de un cuestionario donde variables como funciones, exigencias y condiciones de trabajo se relacionan permiten identificar las competencias desde la acción profesional para que se determinen alternativas de mejora en la formación de los profesionales de ESC.

Mencionar las competencias específicas de cada perfil facilitaría readaptar el programa de formación posgraduada, ya sea a los trabajadores sociales, maestros emergentes o instructores de arte.

- **Competencias específicas de los Trabajadores Sociales.**

La especificidad de la CARPETA DE COMPETENCIAS de los trabajadores sociales ocupa en el protagonismo de *competencias técnicas* relativas al dominio experto de conocimientos de sociología, metodología de la investigación social, investigación evaluativa y organización y gestión de recursos e instituciones.

Respecto a las *competencias metodológicas* específicas resaltamos las destrezas investigadoras y evaluativas, la capacidad para planificar, para gestionar recursos e instituciones y para dinamizar grupos y colectivos. Sobre las *competencias participativas* resaltamos la capacidad de coordinación, de decisión y las habilidades sociales y de comunicación.

Las competencias personales son idénticas a las señaladas en la carpeta de competencias de los agentes socioculturales andaluces: creatividad, coherencia personal, estabilidad, actitudes y habilidades para comunicarse, para trabajar en equipo y cooperar con lo demás, capacidad empática, carácter altruista, confianza en si mismo, capacidad de autocrítica, creencia en la capacidad de uno mismo, capacidad de consenso y carácter futurista.

- **Carpeta de competencias específicas de los maestros emergentes.**

Los maestros emergentes tienen como especificidad una práctica profesional que su CARPETA DE COMPETENCIAS DE ACCIÓN PROFESIONAL tiene una mayor significación aquellas competencias técnicas, metodológicas, participativas y profesionales más relacionadas con la intervención, la planificación, información y sensibilización.

Así pues entre las *competencias técnicas* resaltamos conocimientos específicos de: pedagogía, psicología evolutiva, social y dinámicas de interacción y resolución de conflictos, metodología de la investigación social y las nuevas tecnologías aplicadas a la Educación Social. Tienen mayor trascendencia de las *Competencias Metodológicas* la capacidad de acceder a la información, de informar, habilidad para planificar una intervención, para gestionar y prevenir recursos, habilidades y destrezas para resolver conflictos y resolver dinamizar grupos, capacidad de adaptación, de actualización, destrezas informáticas y telemáticas y habilidades para el fomento de la participación.

Capacidad de relación, de decisión, habilidades sociales y de comunicación son las competencias participativas más específicas de los monitores y monitoras de tiempo libre.

Respecto a las competencias personales de nuevo nos encontramos con que estas son las mismas que las señaladas para los agentes socioculturales y particulares (creatividad, coherencia personal, estabilidad, actitudes y habilidades para comunicarse, para trabajar en equipo y cooperar con los demás, capacidad empática, carácter altruista, confianza en sí mismo, capacidad de autocrítica, creencia en la capacidad de uno mismo, capacidad de consenso y carácter futurista).

- **Carpeta de competencias específicas de los instructores de arte.**

La heterogeneidad de las funciones y tareas desarrolladas por este grupo determina una carpeta de competencias igual que la definida para el colectivo de agentes socioculturales en general. No obstante en ella tiene especial protagonismo las competencias técnicas, metodológicas, participativas y personales /sociales relativas a la planificación, información, intervención y sensibilización, funciones más frecuentes desarrolladas por los colectivos.

El gran desafío que presume la acción socio-cultural es posicionarse como referente laboral las competencias de acción profesional; su identificación y definición admitirían una gran ayuda y progreso en el proceso de profesionalización de la misma. De esta forma se potenciaría su homogeneización, su certificación y se convertiría en

una guía para las decisiones de formación en ESC que debe tener ofertas educativas y formativas completas, flexibles, motivadoras e integradoras (Echevarría, 1992), basadas en el aprendizaje de cuatro pilares básicos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (Delors, 1996); columnas que están en la génesis de las cuatro competencias básicas que configuran las competencias de acción profesional. Además que la definición de las carpetas de competencias profesionales posibilita que se proponga acciones que faciliten una mejora del plan formativo, donde las preocupaciones que señalan los profesores y directivos de la carrera en ESC se tenga en cuenta para que dicha formación se encuentre más contextualizada y que el entorno garantice las condiciones mínimas para que tenga un desarrollo progresivo de cada estructura organizativa que funciona en el programa de UES, específicamente en la profesión de ESC.

De la triangulación que se realizó de la información obtenida de los grupos de discusión se formularon los indicadores que pueden medir los criterios de calidad según los juicios de los trabajadores activos, profesores y directivos de la formación en ESC. (Observar la tabla 46)

Relación de Criterios de Calidad con sus indicadores.

Criterio	Indicadores
1. Utilidad de la formación para el desarrollo de la práctica profesional.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Percepción del estudiantado de la formación que debe desempeñar en el futuro. 2. Correspondencia del perfil que demanda el mercado de trabajo y la formación recibida. 3. La adecuación de las prácticas a los objetivos y al perfil profesional del programa de formación. 4. Conformidad de la formación recibida de acuerdo sus funciones y tareas que desarrollan dentro de la comunidad. 5. Perfil profesional contemplado en el programa formativo ha sido definido en correspondencia con las demandas y necesidades del contexto social.
2. Pertinencia y contextualización de los programas de las disciplinas y asignaturas que se corresponden con las necesidades del contexto.	<ol style="list-style-type: none"> 1. El número total de créditos y asignaturas del plan docente se adecua al período lectivo en correspondencia con la modalidad que se aplica. 2. Períodos de exámenes que se planifican con anterioridad y se aplican con previa coordinación con los estudiantes y empleadores. 3. Estructura del plan de estudio está bien definida en cuanto los créditos obligatorios, optativos y troncales. 4. Objetivos que garanticen la adquisición de competencias por parte del estudiantado. 5. Proceso de aprendizaje integrado en la provincia que facilita la movilidad de los estudiantes y su continuidad de estudio. 6. Los contenidos que se refuerzan con la formación posgraduada se vinculan a las metas y objetivos de la profesión en el contexto que se inserta. 7. Contenidos de la formación que se adecuan a los punto de vista científicos y profesionales. 8. Relación de los contenidos con las competencias profesionales que debe desarrollar los estudiantes. 9. Relación de las metodologías con las competencias profesionales que debe desarrollar los estudiantes.
3. Eficiencia de las acciones educativas que se desarrollan.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estabilidad de la matrícula del estudiantado. 2. Asistencia de los estudiantes a los encuentros y demás actividades de formación programadas. 3. Desarrollo profesional del estudiantado. 4. Tasa de abandono. 5. Tasa de graduación. 6. Participación del estudiantado en programas territoriales de investigación. 7. Participación del profesorado en programas territoriales de investigación.

	<ol style="list-style-type: none"> 8. Grado de dedicación a los estudiantes. 9. Habilidades comunicativas y para el estudio independiente en el estudiantado. 10. Transformaciones del estudiantado percibidas por los empleadores. 11. Tasa de éxito entre 70 %-80 %. 12. Tasa de rendimiento 50 % -70 %
4. Adaptabilidad hacia los diferentes intereses y niveles de posibilidades del estudiantado.	<ol style="list-style-type: none"> 1. La distribución temporal de los períodos lectivos es coherente con la estructura del plan de estudio y se adapta a las necesidades del estudiantado. 2. La distribución secuencial de las asignaturas/actividades según su naturaleza teórica o práctica es coherente y se adapta a las necesidades de los alumnos. 3. La distribución temporal de los horarios lectivos semanales es coherente con la estructura del plan de estudio y se adapta a las necesidades de los alumnos. 4. El tamaño de los grupos en función de los perfiles. 5. Los centros de Enseñanza Superior, SUM y la EFTS tienen establecidas las normas y procedimientos para la planificación docente, así como su revisión, en correspondencia con los criterios de los estudiantes. 6. El estudiantado que accede está motivado y tiene buena formación académica. 7. Consultorías de los profesores para atender a los estudiantes. 8. Programa formativo que permite adaptar los perfiles profesionales. 9. Servicios de apoyo y asesoramiento adecuados a los estudiantes.
5. Coherencia al existir una formación que se encuentra relacionada con las características del contexto y la ética profesional.	<ol style="list-style-type: none"> 1. El programa de estudio proporciona servicios, actividades y apoyo para atender las necesidades académicas y personales del alumnado. 2. Relación de competencias que debe adquirir los estudiantes. 3. Igualdad de oportunidades para los hombres y mujeres. 4. Convenios de colaboración con los empleadores. 5. Inserción laboral adecuada. 6. Masificación del programa de estudio. 7. Objetividad del programa de formación en el contexto donde se desarrolla. 8. Coordinación la ejecución de los programas de formación con las instituciones empleadoras
6. Existencia de procesos evaluativos constantes que permiten trazarse planes de mejoras.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sistema de evaluación de los resultados de aprendizaje en el estudiantado. 2. Exámenes Integradores en función del trabajo grupal de los estudiantes. 3. Estudios periódicos y sistemáticos de la adaptación del

	<p>estudiantado a las demandas profesionales.</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Evaluación de las necesidades de los implicados en la formación. 5. Adecuado perfil del profesorado.
7. Claustro docente de excelencia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Selección del claustro adecuado. 2. Máxima de calidad del potencial del profesorado de las áreas del conocimiento implicadas. 3. Comité académico representado por varias áreas del conocimiento. 4. Adecuación del profesorado a los ámbitos del conocimiento que debe formar. 5. Experiencia en la docencia. 6. Profesores que tiene un grado científico. 7. Profesores con categoría docente superiores.
8. Calificación de los equipos docentes y directivos.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Disponibilidad de profesores. 2. Relación estudiante y profesor es muy próxima. 3. Organización de los servicios y áreas de gestión administrativas adecuadas que satisface las necesidades de los usuarios. 4. Relación académica entre el profesor y los estudiantes. 5. Habilidad y Capacidad de contextualizar la formación al perfil profesional.
9. La existencia de propuesta de formación basada en las innovaciones didácticas y tecnológicas.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dimensión práctica del programa de formación que hace posible alcanzar las competencias definidas en el perfil profesional y está actualizada desde el punto de vista científico y profesional. 2. Dimensión práctica externas diseñadas para aprovechar la potencialidad y los recursos del contexto socioeconómico. 3. Consecución de las competencias previstas en el programa de estudio. 4. Uso de estrategias didácticas innovadoras que favorecen la adquisición de competencias transversales y específicas. 5. Incorporación de métodos de enseñanza no presenciales. 6. Acciones innovadoras en la organización y desarrollo de la tutoría.
10. Compromiso político e ideológico de las ofertas de formación.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Grado de compromiso de los docentes con el programa de formación. 2. Contextualización de las demandas de la comunidad socioculturales en los programas formativos. 3. Carga del profesorado. 4. Orientación adecuada de las prácticas profesionales. 5. Seguimiento personalizado de los estudiantes por parte de los profesores.

	6. Orientación académica, profesional o especializada
11. Estabilidad temporal del claustro de profesores.	<ol style="list-style-type: none"> 1. El perfil del profesorado es adecuado para impartir las competencias profesionales que exige el contexto. 2. Completamiento de plantilla. 3. Profesores con experiencia profesional. 4. Cantidad de profesores integrados a proyectos de investigación del municipio que se relacionan con el ámbito sociocultural. 5. Módulos tecnológicos (computadoras, televisores y videos) se adecuan a la cantidad de alumnos. 6. Carga docente del profesorado.
12. Capacidad ante el cambio.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Acceso a la información de las instituciones socioculturales. 2. Sistemática de los análisis de la inserción laboral. 3. Integración con otras universidades. 4. Integración entre las diferentes SUM para que garanticen la movilidad de los estudiantes durante el periodo de formación profesional. 5. Modelo pedagógico flexible para asimilar los cambios científicos-técnicos y socio-educativos.
13. Capacidad transformadora.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Perfil profesional adecuado 2. Transformaciones en el modo de actuación de los profesionales. 3. Programas formativos que generan sistemas de acciones comunitarias que implica niveles de desarrollo local. 4. Integración entre las instituciones educativas y laborales. 5. Condiciones ambientales y constructivas de los locales docentes, administrativos, laboratorio y conectividad favorable.
14. Infraestructura	<ol style="list-style-type: none"> 1. Módulos tecnológicos (computadoras, televisores y videos) se adecuan a la cantidad de alumnos. 2. Las infraestructuras de las bibliotecas y salas de lecturas están debidamente acondicionadas y cuentan con suficiente amplitud espacial y horario para satisfacer las necesidades del programa formativo. 3. Materiales docente adecuados y en correspondencia con la modalidad de estudio. 4. Uso de las bibliotecas municipales. 5. Completamiento bibliográfico. 6. Espacios destinados para el estudio (aula, laboratorios, etc) que se adecuan a la cantidad de alumnos.

<p>15. Impacto social de la formación profesional</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Satisfacción de los estudiantes con la formación que desarrolla su desempeño profesional. 2. Reconocimiento del desempeño profesional en ESC por parte de la comunidad. 3. Optimización de uso de los medios audiovisuales. 4. Creación de comisiones en las comunidades para evaluar el desempeño profesional y la formación. 5. Creación de comisiones para evaluar la inserción laboral de los profesionales. 6. Promoción de espacios de reflexión sobre la práctica profesional. 7. Relevancia académica, científica o profesional de los programas formativos de la enseñanza posgraduada.
---	---

Tabla 46. Criterios e Indicadores de Calidad de la formación profesional en ESC.

Otra información que se obtuvo de los grupos de discusión fue los criterios que tenía las tres fuentes de información sobre la metodología, modalidad, evaluación y duración de la formación posgraduada que se debía utilizar para fortalecer la adquisición de las competencias que los trabajadores activos en ESC necesitan para intervenir en la comunidades y existe un consenso de que cada uno de estas dimensiones se han adaptadas a las condiciones del programa de la UES, que tiene una docencia semipresencial, y que las metodologías que se utilicen tenga sistemas de actividades donde existan dos ciclos un teórico y otro práctico, además que se evidencia el uso de la investigación acción participativa porque el objetivo es que las comunidades se trasformen y que los problemas que existen se mitiguen, por lo tanto el estudiantado necesita de capacidades, actitudes, habilidades y destrezas para insertarse en ámbitos socioculturales heterogéneos.

Sin embargo la evaluación se sugieren que cumpla otras características, que se asumen como ejercicios integradores en la medida que se termina un módulo, siendo este otro criterio que proponen, el de asumir un programa formativo diseñado por módulos y como de lo que se trata es elevar el desempeño para tener un profesional más competente los profesores y directivos insiste en la necesidad de que se proponga una Especialización en Intervención Comunitaria en los ámbitos socioculturales.

CAPÍTULO VIII.

CONCLUSIONES

- I. El perfil profesional de los trabajadores activos que cursan la carrera de ESC en el contexto avileño.

- II. Los criterios de calidad de la formación en ESC en condiciones de UES en la Universidad Cubana de Ciego de Ávila que posibiliten diseñar una propuesta de formación en ESC basada en competencias desde la acción profesional.

- III. El diseño de un programa de formación posgraduada en ESC que responda a las exigencias de la UES y del contexto sociocultural avileño

En el presente capítulo se van a presentar las conclusiones obtenidas tras la realización de este trabajo. Dichas conclusiones se van a demostrar dando contestación a los objetivos que se plantearon para el desarrollo de esta Tesis Doctoral.

Los objetivos que guiaban el desarrollo de este trabajo, presentados en el Capítulo V, se estructuraban en objetivos generales y específicos. Estos eran los siguientes:

Objetivos Generales.

1. Caracterizar el perfil profesional de los trabajadores activos que cursan la carrera de ESC en el contexto avileño.
2. Determinar los criterios de calidad de la formación en ESC en condiciones de UES en la Universidad Cubana de Ciego de Ávila que posibiliten diseñar una propuesta de formación posgraduada en ESC basada en competencias de la acción profesional.
3. Diseñar un programa de formación posgraduada en ESC que responda a las exigencias de la UES y del contexto sociocultural avileño.

Objetivos Específicos.

Los objetivos generales, anteriormente expuestos, se concretan en los siguientes objetivos específicos.

Objetivos específicos identificados en el primer objetivo general:

1. Determinar las funciones, tareas, exigencias y condiciones de trabajo de los trabajadores activos en ESC en el contexto avileño.
2. Identificar las competencias de la acción profesional de los trabajadores activos en ESC.
3. Consensuar los criterios entre los profesores y docentes sobre la utilidad de la formación recibida en la práctica profesional de ESC.
4. Consensuar los criterios entre los profesores y estudiantes sobre el proceso de adquisición de las competencias profesionales en el proceso de formación inicial en la carrera de ESC.

Objetivos específicos identificados en el segundo objetivo general:

1. Conocer los puntos fuertes y débiles de la formación en ESC.
2. Consensuar los criterios de los profesores y directivos sobre los objetivos de la formación posgraduada en ESC en condiciones de la Universalización de la Enseñanza Superior.
3. Consensuar los criterios de calidad que deben estar presentes en la formación posgraduadas en ESC desde las condiciones que imponen la UES, según los trabajadores activos, profesores y directivos.
4. Determinar los indicadores de medida de cada criterio de calidad que facilite la evaluación sistemática del proceso de formación posgraduada.
5. Determinar el nivel de pertinencia de la formación posgraduada que tienen los profesores, trabajadores activos y directivos que están implicados en el proceso formativo de ESC.

Objetivos específicos identificados en el tercer objetivo general:

1. Consensuar entre los trabajadores activos, profesores y directivos el enfoque metodológico y evaluativo de la formación posgraduada en ESC, en condiciones de la UES.
2. Proponer un programa de formación posgraduada que contemple estructuralmente los principios objetivos y contenidos en ESC ajustada a las condiciones de la UES.

Presentados los objetivos generales y específicos, para cada uno de ellos, comenzamos a presentar las conclusiones obtenidas:

I. Determinar el perfil profesional de los trabajadores activos que cursan la carrera de ESC en el contexto avileño.

El primer objetivo se estructura en cuatro objetivos específicos. El análisis detallado se realizó anteriormente a este capítulo y a continuación se presentan las conclusiones obtenidas en la investigación que corresponde a esta finalidad.

- 1. Determinar las funciones, tareas, exigencias y condiciones de trabajo de los trabajadores activos en ESC en el contexto avileño.*

En la investigación sobre la formación posgraduada en la carrera de ESC se determinaron tres perfiles profesionales, trabajadores sociales, maestros emergentes e instructores de arte y los mismos se caracterizan de forma heterogénea condicionada por

el ámbito de intervención, es decir los trabajadores sociales se desempeña en un ambiente sociocultural, los maestros emergentes en espacios socioeducativos y los instructores de arte en contextos educativos y artísticos.

Cuando se realiza la descripción de los contenidos de trabajos se obtiene que las funciones que desempeñan cada perfil son percibidas de formas diferentes por ejemplo los *trabajadores sociales* las funciones más representativas son las del grupo III que consiste en la información y divulgación, comunicación social y promoción sociocultural; *los maestros emergentes* también desempeña de manera significativa el grupo III y el IV, consistiendo este último en la formación y orientación sociolaboral y *los instructores de artes* se adjudican a todos los grupos de funciones.

Grupo I. Funciones relacionada con la coordinación, gestión y administración.
Grupo II. Funciones relacionadas con la intervención, facilitación, planificación y evaluación –investigación.
Grupo III. Funciones relacionadas con la información y difusión, y promoción sociocultural.
Grupo IV. Funciones relacionadas con la formación y orientación sociolaboral.

Es importante destacar que aquellas funciones que tiene dificultad en que sean asumidas del todo, deben ser incluidas en el diseño y planificación de la oferta de un programa de formación posgraduada para que se perfeccionen las habilidades, capacidades, destrezas y actitudes desde el reciclaje y continuidad de la formación universitaria.

Existen exigencias relacionadas como las habilidades de desarrollar tareas administrativas y burocráticas fuera de sus puestos de trabajo, conocimientos específicos de área como economía, derecho, entre otras..., gestionar recursos humanos, materiales y económicos, coordinación con otros profesionales, promoción de actividades socio-culturales, promoción de actividades de prevención social y de educación a la población en normas de vida adecuada, gestionar recursos humanos, materiales y económicos, gestionar recursos humanos, materiales y económicos y tomar decisiones de forma autónoma; que los trabajadores activos en ESC no la interpretan como propias de su accionar, por lo tanto deben estar implícitas en las diferentes ofertas formativas y específicamente la que se propone en esta investigación.

La propia práctica profesional en ESC exige profesionales capaces de tomar decisiones de forma autónoma, de trabajar en equipos dinámicos y móviles, de asumir responsabilidades, de organizarse, de mostrarse abiertos a las continuas transformaciones y cambios en las formas de organización del trabajo; de una mayor polivalencia, creatividad y flexibilidad en el desempeño de sus actividades y funciones.

Los *trabajadores sociales* trabajan de manera muy intensa durante toda la semana y con horario que a pesar de estar centrados en de 8 am hasta la 5 de la tarde, a veces se alarga las horas de trabajo. Además sus puestos de trabajo se ubican en lugares que se les denomina puesto de mando y cumple con diferentes tareas que responde a programas priorizados en el país con el objetivo de elevar el nivel de vida de la población cubana. En el caso de los *maestros emergentes e instructores de arte* comienzan su horario laboral a las 7 am y terminan a la 5 pm, propio del funcionamiento de las escuelas primarias que es donde se insertan mayoritariamente.

2. *Identificar las competencias de la acción profesional de los trabajadores activos en ESC.*

Cuando se relaciona los factores como contenido de trabajo (funciones y tareas) exigencias y condiciones de trabajo del profesional en ESC se obtiene una información de mucho valor que facilita la confección de las siguientes carpetas de competencias en la acción profesional genéricas.

- a. **Competencia técnica:** Conocimientos específicos: sociología, antropología, pedagogía, psicología (dinámicas de interacción y resolución de conflictos), historia, derecho aplicado, política social, cultural nacional e internacional, economía social, organización y gestión de instituciones, metodología de la investigación social, investigación evaluativa y estrategias de diagnóstico y evaluación, gestión de recursos (humanos, materiales y económicos) e informática.

- b. **Competencia metodológica:** Capacidad de acceder a la información, de informar, habilidad para dirigir una reunión, para aplicar distintas estrategias de trabajo en equipo, para planificar una intervención, para gestionar y prevenir recursos y procesos, destrezas investigadoras y evaluativas, habilidades y destrezas para resolver conflictos y dinamizar grupos, capacidad de adaptación, de

actualización, destrezas informáticas y habilidades para el establecer la participación como principio básico en esta profesión.

- c. **Competencia participativa:** capacidad de dirección, de coordinación, de organización, de relación, de convicción, de decisión, de asumir responsabilidades y tomar decisiones, de dirigir, habilidades sociales y de comunicación.

- d. **Competencia social / personal:** Creatividad, coherencia personal, estabilidad, actitudes y habilidades para comunicarse, para trabajar en equipo y cooperar con los demás, capacidad empática, carácter altruista, confianza en sí mismo, capacidad de autocrítica, creencia en la capacidad de uno mismo, capacidad de consenso y tener visión de cada proceso social y cultural.

Los trabajadores activos en ESC están estructurados en tres perfiles: *trabajadores sociales, maestros emergentes e instructores de* y como intervienen en diferentes ámbitos socioculturales tienen las competencias específicas que deben formar parte de las modalidades formativas y a continuación son mencionadas:

Los *trabajadores sociales* tienen como **COMPETENCIAS TÉCNICAS**, Conocimientos específicos del ámbito profesional del trabajo sociocultural y del desarrollo comunitario que permiten desarrollar funciones de planificación,

intervención, facilitación, información, coordinación, dirección, administración, evaluación y gestión.

Las **COMPETENCIAS METODOLÓGICAS**, son aquellas que se relacionan, Habilidades y destrezas para mediar en la comunidad, capacidad para acceder a la información organizar a y transmitirla, capacidad de diseñar y gestionar recursos y materiales didácticos y capacidad para coordinar, diseñar y evaluar una intervención. También asumen **COMPETENCIAS PARTICIPATIVAS**, Habilidades sociales y de comunicación, capacidad de tomar decisiones y asumir responsabilidades y capacidad de convivencia y diálogo, para la integración comunitaria y como **COMPETENCIAS PERSONALES**, actitudes y habilidades para comunicarse para aplicar distintas acciones comunitarias estrategias de trabajo en equipo y cooperar con los demás, creatividad, capacidad de escucha, de observación, confianza en si mismo, autonomía, empatía, capacidad de análisis crítico y de autocrítica.

Los *maestros emergentes* tienen como **COMPETENCIAS TÉCNICAS** conocimientos específicos del ámbito profesional que permite desarrollar funciones de planificación, de facilitación, intervención, gestión, evaluación y formación comunitaria. Además las **COMPETENCIAS METODOLÓGICAS** que tienen son las habilidades capacidades y destrezas para aplicar con autonomía los conocimientos que se tienen utilizando para ello los procedimientos adecuados y habilidades para dirigir los procesos socioeducativos dentro y fuera de una institución educativa.

Las **COMPETENCIAS PARTICIPATIVAS** que tienen son las habilidades sociales y de comunicación, capacidad de organizar y dinamizar grupos y capacidad para tomar decisiones y asumir responsabilidades y como **COMPETENCIAS**

PERSONALES actitudes y habilidades para comunicarse, saber, escuchar, para trabajar en equipo y cooperar con los demás, creatividad, optimismo, reflexión, estabilidad, capacidad de reacción ante las adversidades, confianza en sí mismo, coherencia personal, autonomía y capacidad de autocrítica.

Por último los *instrutores de arte* tienen como COMPETENCIAS TÉCNICAS, conocimientos específicos del ámbito profesional del trabajo sociocultural que permite desarrollar funciones de planificación, intervención, evaluación, información, coordinación gestión capacitación y orientación.

Las COMPETENCIAS METODOLÓGICAS que asumen son habilidades, capacidades y destrezas para aplicar con autonomía los conocimientos que se tienen utilizando para ello los procedimientos adecuados para resolver conflictos, coordinar, facilitar y mediar en los grupos, gestionar recursos y espacios artísticos y culturales y evaluar un proyecto de intervención. Por otra lado las COMPETENCIAS PARTICIPATIVAS que comparten son Habilidades sociales y de comunicación, para el desarrollar la participación, responsabilidad, Capacidad para tomar decisiones y delegar tareas y asumir responsabilidades y de convivencia y diálogo.

Además como COMPETENCIAS PERSONALES se poseen de actitudes y habilidades para comunicarse, para aplicar distintas estrategias de trabajo en equipo y de escucha, confianza en sí mismo, coherencia personal, autonomía, empatía y de autocrítica.

3. *Consensuar los criterios entre los profesores y docentes sobre la utilidad de la formación recibida en la práctica profesional de ESC.*

El 48.9 % de los trabajadores activos en ESC, que intervienen diferentes ámbitos socioculturales manifiestan que existe cierta afinidad de la práctica profesional con la formación en Estudios Socioculturales que reciben en la SUM y no se obtienen resultados superiores porque contenidos formativos como: *Dirección de Trabajo Sociocultural, Educación Social en el Ámbito Sociocultural y Mediación Sociocultural*, no se encuentran establecidos en los planes de estudios de dicha profesión. Cada uno de ellos se relaciona con aquellas exigencias y funciones, propias del ámbito sociocultural, que no son adquiridas por el estudiantado y se relaciona con que el planteamiento de los profesores que es necesario contextualizar la formación de ESC a la práctica profesional y de esta forma se le ofrece respuesta a las necesidades que demanda el espacio sociocultural donde se insertan.

En el capítulo VII se hace referencia al resultado de la prueba estadística T Student para muestras dos muestras independientes y se obtiene que no existe relación entre los criterios de los profesores y estudiantes en la utilidad de la formación que recibe en la carrera de ESC. Por ejemplo la utilidad de la formación para los estudiantes está dada en que adquieren más *responsabilidad* y tienen *mayor calidad de las funciones que realiza*, y para el profesorado en que facilita *eleva el nivel cultural de la población, la realización de tareas más interesantes y el mejoramiento de la actuación de las tareas de su trabajo.*

4. *Consensuar los criterios entre los profesores y estudiantes sobre el proceso de adquisición de las competencias profesionales en el proceso de formación inicial en la carrera de ESC.*

El Proyecto Tuning propone un grupo de competencias profesionales específicas y genéricas (Anexo 1 pregunta 15), dichas competencias, 29 en total, son adquiridas por parte de los estudiantes en un 79 %. A continuación se mencionan las menos adquiridas por ellos: *diseño y gestión de proyectos, validarse para trabajar de forma autónoma, capacidad de trabajar en un grupo interdisciplinario, liderazgo, conocimiento de una segunda lengua y capacidad de análisis y síntesis.*

De esta forma se demuestra que existen algunos elementos que debe reforzarse porque no están instrumentados en el plan de estudios de ESC y les son útiles para ejercer la práctica profesional.

Sin embargo los profesores tienen el criterio de que la *comunicación oral y escrita* es la única competencia profesional que no se ha adquirido por parte de los estudiantes. De esta forma se evidencia notables diferencias entre los criterios de los profesores y estudiantes.

También facilitaría la definición de un profesional competente por parte de los profesores ya que lo clasifican de la siguiente forma: *Conocimiento sobre la profesión, autoestima como profesional, poseer las habilidades necesarias para la profesión, capaz de resolver los problemas y de esta forma satisfacer ala población necesitada y actuación ética y profesional, se corresponde con las exigencias de los planes de estudios de su rama.* Cada frase indica que existe una percepción de la concepción de un profesional competente pero se adolece de precisar un enfoque integral de cada uno de

los aspectos, demostrando que el profesorado debe superarse más en estos términos porque cada contexto tiene sus características y la introducción del término de competencias profesionales garantiza corresponder a las exigencias del contexto y de la práctica profesional.

La equidad de criterios entre los implicados en la formación de ESC es de gran importancia porque cada alternativa de mejora que se implante estaría representada por las creencias, valores y necesidades de los profesores, estudiantes, directivos y empleadores, principio de calidad que facilita una formación contextualizada y en correspondencia con las exigencias de la realidad donde se desarrolla la práctica profesional.

II. Determinar los criterios de calidad de la formación en ESC en condiciones de UES en la Universidad Cubana de Ciego de Ávila que posibiliten diseñar una propuesta de formación en ESC basada en competencias desde la acción profesional.

Este objetivo se subdivide en cinco objetivos específicos. A continuación se presentan las conclusiones que hacen referencia a dichos objetivos:

1. Conocer los puntos fuertes y débiles de la formación en ESC.

La formación en ESC tiene como *puntos fuertes* los que a continuación se menciona:

- La diversidad de recursos humanos con los que cuentan cada SUM.
- El conocimiento que los formadores poseen sobre la calidad de la profesión en ESC.
- La consideración y preocupación de las SUM de rediseñar alternativas formativas sobre la base de un tratamiento del trabajo sociocultural comunitario e integral y perfeccionando el autoaprendizaje del estudiantado que asumen la docencia de dicha profesión,
- Existe las SUM el interés por parte de los profesores y directivo de perfeccionar el control, seguimiento de la formación y la coordinación sistemática con los empleadores y de la contextualización de la cultura de la localidad traducida en conocimiento de la Historia, Identidad y Costumbres dentro del proceso de formación.

Sin embargo existen algunos *puntos débiles* entre los que se encuentran:

- Poca respuesta a las demandas formativas de los profesionales del contexto donde se insertan.
- Falta de integración entre la dimensión profesional y cultural en la formulación de los objetivos de cada plan de estudios que se aplica en condiciones de la UES.
- Poca vinculación con la práctica profesional del trabajo sociocultural y como sus posibilidades de inserción sociolaboral.
- La evaluación que se realiza a veces no tiene incluido el desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes; haciendo referencia el sistema de contenido solamente.

- Deficiente coordinación y retroalimentación con los organismos empleadores.
- La no existencia en el plan de estudio de la impartición de una segunda lengua.
- Deficiente orientación de la práctica profesional que tiene como consecuencia poca adquisición de las habilidades en la acción sociocultural.
- Pocas habilidades para el autoaprendizaje por parte de los estudiantes y la docencia se asume en locales inadecuados, principalmente por la falta de laboratorios y aulas que se utilizan tienen condiciones constructivas inadecuadas.

2. *Consensuar los criterios de los profesores y directivos sobre los objetivos de la formación posgraduada en ESC en condiciones de la UES.*

Entre los profesores y los directivos existió una unidad de criterios en la identificación de los objetivos de la formación en ESC en condiciones de la UES. Los más aceptados son los siguientes: *formar licenciados en ESC con una base teórica y práctica adecuada, desarrollar personal de los participantes en los procesos de formación, promover su integración activa y responsable dentro de la sociedad y del colectivo de referencia, concepto de ESC relacionados con los valores, resolución de problemas y la aplicación de principios básicos de la acción en el contexto donde se desarrollan, fundamentar la práctica profesional desde una perspectiva crítica y*

transformadora y desarrollo de capacidades, habilidades, destrezas y actitudes de la acción sociocultural.

3. *Consensuar los criterios de calidad que deben estar presentes en la formación posgraduadas en ESC desde las condiciones que imponen la UES, según los trabajadores activos, profesores y directivos.*

Los juicios establecidos por los trabajadores activo que estudian ESC, los profesores y los directivos fueron diferentes. DE 15 criterios de calidad de la formación en ESC, el estudiantado acepta el 73.4 % de los mismos, no obstante los profesores están de acuerdo con la totalidad de los criterios de calidad que fueron analizados. Los directivos solamente aceptan el 66.7 % y aunque no es una cifra por debajo del 50 %, es preocupante porque indica que ellos tiene una concepción de la calidad de la formación diferente a las que tiene los estudiantes y los directivos.

4. *Determinar los indicadores de medida de cada criterio de calidad que facilite la evaluación sistemática del proceso de formación posgraduada.*

Se hicieron tres grupos de discusión (trabajadores activos, profesores y directivos de ESC) para fijar los indicadores que pudieran medir los criterios de calidad de la formación posgraduada basada en competencias de la acción profesionales. Como resultado se obtuvo que de 15 criterios de calidad ya establecidos se determinaron 94 indicadores que facilitaron proponer un sistema de seguimiento de la calidad en ofertas posgraduada que tenga la intencionalidad de formar competencias profesionales para

que la práctica sea progresivamente superior a la que se ejecuta en la actualidad. (Ver Anexo. 11)

5. *Determinar el nivel de pertinencia de la formación posgraduada que tienen los profesores, trabajadores activos y directivos que están implicados en el proceso formativo de ESC.*

Tanto el estudiantado, profesorado y los directivos manifiestan que la formación posgraduada es de gran importancia ya facilita una continuidad de los estudios posibilitando una adquisición de procedimientos y herramientas que la práctica profesional exige en la contemporaneidad, además establece la formación a lo largo de la vida.

III. Orientaciones para el diseño de un programa de formación posgraduada en ESC que responda a las exigencias de la UES y del contexto sociocultural avileño.

Al igual que con los dos objetivos generales anteriores, a continuación se presentan las conclusiones dando respuesta a los objetivos específicos en que se subdivide este objetivo:

1. *Consensuar entre los trabajadores activos, profesores y directivos el enfoque metodológico y evaluativo de la formación posgraduada en ESC, en condiciones de la UES.*

La metodología que debe fundamentar un plan de mejora de los planes formativos debe estar basados en competencias de la acción profesional a partir de la determinación de los perfiles para que las funciones y exigencias se perfeccionen con las características del contexto de esta forma se contextualiza la formación.

Todos estos procesos formativos tienen como requerimiento procesos evaluativos que tengan como finalidad de que el estudiantado sea más participativo, dispuesto, completo, continuo y formativo, deben admitir recoger información y proporcionar la toma de decisiones para que las soluciones que se adopten estén en correspondencia con el contexto y las necesidades de los implicados.

Esta cuestiones acompañada de una fundamentación más ampliada, es lo que se considera como finalidad de esta investigación que consiste en la presentación de algunas alternativas que se presentan como un plan de mejora de la formación posgraduadas en ESC.

2. *Proponer un programa de formación posgraduada que contemple estructuralmente los principios objetivos y contenidos en ESC ajustada alas condiciones de la UES.*

Los trabajadores activos, profesores y directivos de la carrera de ESC señalaron que una formación posgraduada en ESC debe funcionar de manera semipresencial y en algunas ocasiones de manera presencial principalmente cuando el profesor orienta la

evaluación y esto facilita que exista una correspondencia con el programa de UES que se basa sobre estos principios estructurales.

Además debe tener como objetivo central la formación de las competencias profesionales que necesitan los trabajadores sociales, maestros emergentes e instructores de arte y entonces determina el diseño y la planificación de una oferta de una especialización en intervención comunitaria que tiene una estructura modular y que asume las condiciones que impone la UES

En el capítulo 9 se fundamenta de forma más clara y profunda la necesidad de una formación posgraduada para que el profesional adquiriera las competencias que no fueron percibida en su proceso de formación inicial y de lo importante que resulta fijar los criterios e indicadores de calidad que la evalúan y permite que se diseñen planes de mejoras.



CAPÍTULO IX.

PROPUESTA DE MEJORA: PROGRAMA PARA LA FORMACIÓN POSGRADUADA EN ESTUDIOS SOCIOCULTURALES BASADO EN COMPETENCIAS DE LA ACCIÓN PROFESIONAL

- 9.1. Introducción.
- 9.2. Fundamentación de la propuesta de mejora de la formación posgraduada en ESC en condiciones de UES.
- 9.3. Descripción del programa de la formación posgraduada en ESC.
 - A. Aspectos contextuales.
 - A.1. Destinatarios.
 - A.2. Aspectos institucionales sobre formación posgraduada en ESC.
 - A.3. Recursos necesarios para una formación posgraduada en ESC.
 - B. Elementos curriculares de la propuesta.
 - B.1. Principios inspiradores.
 - B.2. Competencias profesionales.
 - B.3. Objetivos.
 - B.4. Contenidos.
 - B.5. Metodología que debe guiar la formación posgraduada en ESC.
 - B.5.1. Características generales de la metodología propuesta.
 - B.5.2. *Modalidades* que debe guiar una formación posgraduada en ESC.
 - B.5.3. *Desarrollo de actividades*.
 - B.5.4. *Secuencia* de actividades.
 - B.5.4.1 Selección de problemáticas sociales a tratar en el proceso formativo
 - B.5.5. Ejemplificación de secuencia metodológica.
 - B.5.5.1. Justificación de la problemática socioambiental en los Trabajadores Sociales.
 - B.5.5.2. Descripción de elementos curriculares básicos para la propuesta de formación posgraduada de Trabajadores Sociales en problemas socioambientales.

B.6. Propuesta de la tarea Evaluativa que debe guiar la formación posgraduada en ESC.

- 9.4. Seguimiento de la calidad de la enseñanza posgraduada en Estudios Socioculturales.
 - 9.4.1. Fundamentación del Seguimiento de la calidad de la enseñanza posgraduada en ESC.
 - 9.4.2. Criterios e indicadores de calidad de la formación posgraduada en ESC.
- 9.5. Propuestas de futuras líneas de investigación para garantizar la calidad de la formación del estudiantado y del profesorado en la Carrera de Esc en condiciones de la UES.

9.1. INTRODUCCIÓN.

El nuevo contexto universitario se transforma constantemente a partir de los efectos de un mundo unipolar que exige el surgimiento de nuevos enfoques para interpretar los diferentes sucesos sociales, económicos, ambientales y culturales. La fundamentación de un plan de mejora de la formación profesional en ESC, con la intencionalidad de que se eleve el desempeño profesional desde la enseñanza posgraduada y la propuesta de los criterios de calidad, así como el seguimiento de los mismos son objetivos que percibe este capítulo.

9.2. FUNDAMENTACIÓN DE LA PROPUESTA DE MEJORA DE LA FORMACIÓN POSGRADUADA DE ESC EN CONDICIONES DE UES.

La universidad, como contexto institucional, ha tenido grandes cambios y transformaciones en su estructura en los últimos 20 años. Estos cambios y(o) transformaciones, son las respuestas que la universidad le ha brindado a las constantes exigencias que le demanda una sociedad cada vez más compleja y donde el valor del conocimiento es preponderante, con el objetivo de perfeccionar los procesos formativos para que estén en correspondencia con los requerimientos de la sociedad.

Entre estos cambios podemos mencionar la masificación de la enseñanza superior, respaldada por la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y por la educación a distancia y el surgimiento de nuevos enfoques en la orientación de la formación (el cambio de una orientación basada en el aprendizaje y no en la enseñanza) y según Brew (1995) citado por Zabalza (2003) expone algunas cuestiones que caracterizan el mundo universitario de hoy, entre los que se encuentran:

1. Los constantes y significativos cambios que sufren las demandas del entorno laboral y los empleadores.
2. Una mayor implicación en los procesos formativos por parte de las empresas y los empleadores.
3. El poco interés mostrado hacia importantes aspectos del funcionamiento de los procesos formativos (desarrollo de metodologías, evaluación, novedosos sistemas de enseñanza como la semipresencial, la formación en el trabajo, entre otras).
4. La globalización e internacionalización de los estudios correspondientes a la enseñanza superior y de las expectativas de movilidad laboral.

Estos procesos de cambio que tienen lugar en las universidades, están determinados por la dialéctica de dos fuerzas contrapuestas, la globalización e internacionalización de los estudios y el contexto. Entre estas dos cuestiones, el contexto juega un papel preponderante, debido a la influencia que ejerce en todo lo relacionado con la formación profesional. Los acontecimientos que tienen lugar en las universidades, están condicionados por los contextos políticos, sociales y económicos en los que ellas se ubican, teniendo en cuenta diversos aspectos como la ubicación, características de la región, autonomía, la cultura institucional, la conexión con las fuerzas sociales y económicas del territorio, entre otros.

Una de las exigencias que demanda el contexto a las universidades, es la cohesión que debe existir entre la formación profesional y las instituciones

sociolaborales. En los últimos tiempos se ha tomado conciencia de la importancia de orientar los procesos formativos hacia el entorno laboral, centrándose dicha formación en la adquisición de las competencias que necesitan los profesionales para responder a los retos que les imponen los distintos empleos.

Todo esto implica que en los procesos de enseñanza en la educación superior, ocurran profundas transformaciones encaminadas al perfeccionamiento de la formación profesional y que tienen a las competencias como referencia en el cumplimiento de los retos que implica dicho perfeccionamiento.

La formación basada en competencias profesionales ha alcanzado un auge significativo dentro de los sistemas educacionales de gran parte del mundo, por lo que resulta importante conocer los diversos enfoques y modelos teóricos expuestos a partir de las diferentes conceptualizaciones de dichas competencias, con el objetivo de analizar su significación en la formación de todo profesional, haciéndose énfasis en aquellas que se relacionan con el contexto educativo, social y cultural, y que exigen que sean analizadas desde un enfoque integral, donde esté implícita la relación hombre y entorno social o viceversa.

Evolutivamente los perfiles profesionales en Trabajo socio-cultural cambian y en la actualidad los requerimientos de la labor social presentan valores cuantitativos y cualitativos y una de las formas de rediseñarlo es describiendo la acción profesional. A pesar de la poca madurez teórica y metodológica, el trabajo socio-cultural se alimenta de paradigmas teóricos y metodológicos afines como la Sociología, Psicología, Antropología, Economía, Historia, etc y existe un marco teórico que se desarrolla

alrededor de lo que históricamente se ha encargado esta profesión, las distintas formas de acción social relacionada con las necesidades y la duración del bienestar social.

Otro elemento que se analiza en la problemática de trabajo socio-cultural científico o no, es lo relacionado con la búsqueda de espacios académicos que se tuvieron en la historia del trabajo socio-cultural como la creación de instituciones, escuelas para la formación de los trabajadores sociales, maestros emergentes e instructores de arte y la existencia de programas de estudio universitarios.

El trabajo socio-cultural se fundamenta en actividades llevadas a cabo por diferentes agentes para satisfacer las necesidades y que pretenden hacer realidad un bienestar social, es la interrelación organizada con vistas a modificar el medio social y mejorar las condiciones de vida tanto negativas o perjudiciales para determinados grupos. Además el trabajo socio-cultural colabora en el diseño de las acciones promoviendo la participación de los individuos y los grupos sociales, y dirigiendo su atención profesional al servicio de la comunidad, ayudándola a interpretar sus propios recursos y capacidades.

Según De Urrutia (2003) expone, en la Cuba actual, existe una reconceptualización del trabajo socio-cultural a partir de los retos que la sociedad impone, las cuales tienen dos posiciones como disciplina y profesión.

✓ **El trabajo socio-cultural como disciplina.**

1. Lograr la constitución del objeto de estudio del trabajo socio-cultural en Cuba, a partir de las particularidades de esta labor, de las experiencias y vivencias de lo que hasta el momento se ha hecho en materia de trabajo socio-cultural.
2. Priorizar la reflexión desde lo comunitario, lo político, institucional y profesionales de otras ramas científicas en torno a los diferentes conceptos y categorías del trabajo socio-cultural, que a partir de sus lecturas particulares por parte de éstos, no permite unificar las acciones en el trabajo que se realiza.
3. Lograr en la formación profesional actual de los trabajadores sociales, el estímulo de habilidades necesarias y se ofrezcan las herramientas para el estudio e intervención con los sujetos (individuales, grupos o comunidades).
4. Conformar la carrera de ESC para lograr la sistematización y perfeccionamiento del objeto de estudio del trabajo socio-cultural como disciplina y del propio ejercicio de la profesión.

✓ **El trabajo socio-cultural como profesión.**

1. Perfeccionar la selección de los trabajadores sociales, a partir de una adecuada orientación profesional y el compromiso con su labor acorde al momento histórico, social y político que transcurre.

2. Orientar el desarrollo profesional de los trabajadores sociales desde la convergencia de la labor que realizan en la comunidad y la sistematizada científicamente.
3. Promover una dinamización y creatividad de las instituciones y organizaciones que, de una forma u otra, están implicadas en la labor social, pues diversas son sus dificultades para modificar su forma de trabajo en función de las cambiantes necesidades de la población y del propio contexto.
4. Cambiar el sentido práctico y paternalista presente muchas veces en labor social, no reduciéndolo a soluciones de problemas expresados en demandas comunitarias, ni en soluciones captadas en diagnósticos realizados, sino a la búsqueda de soluciones logradas a partir de la movilización de los propios recursos de las personas.
5. Orientar el trabajo socio-cultural hacia cierta horizontalidad, no siendo así hacia una labor que se alejara de métodos e indicadores, que obvian las necesidades verdaderamente comunitarias y las características locales.
6. Evitar la frecuente inversión de los espacios en las comunidades por las diferentes constituciones, realizando investigaciones y proyectos en la propia localidad que no se culminan o no llegan a soluciones objetivas y factibles.

7. Capacitar a los que se desempeñan como trabajadores activos, con relación al trabajo socio-cultural y el perfeccionamiento de sus herramientas.
8. Hacer conciencia sobre la forma de trabajo en equipo como eslabón esencial en la labor socio-cultural.

La formación de ESC en condiciones de la UES, que no tiene antecedentes en Cuba, demuestra la necesidad de establecer criterios de calidad que posibilitan garantizar la continuidad de estudio de los profesionales que se desarrollan en el ámbito sociocultural, específicamente de la formación posgraduada en ESC. *La calidad de la enseñanza no puede entenderse meramente como una cualidad vinculada en exclusiva a la acción del profesor. La enseñanza esta enmarcada en un conjunto de condiciones tanto estructurales como materiales y organizativas que afectan fuertemente su desarrollo y excelencia (Zabalza, 2003:174-175)*

La calidad de la formación posgraduada en ESC depende de que las alternativas que se utilicen para mejorar el desempeño profesional en ESC tenga como condiciones las respuestas a interrogantes como: qué deben hacer, cómo lo pueden hacer, que exigencias tienen los empleadores, en qué contexto se insertan, entre otras. Por lo tanto la atención de diferentes criterios e indicadores de calidad implica cierta complejidad y se le debe prestar la atención adecuada.

La calidad de la formación profesional que se imparte en la nueva universidad cubana es una inquietud compartida por todas las personas implicadas en este proceso formativo (Jefes de SUM y directivos de las universidades centrales de cada provincia, docentes, alumnado,...). Una de las respuestas de esta investigación fue la de cuestionar los perfiles profesionales y lo importante que sería actualizar los mismos para estar en correspondencias con los requerimiento de la realidad social y uno de los enfoques que se utilizaron como referente fue las competencias en la acción profesional, entendidas como resultados del aprendizaje que no menosprecian la importancia de la adquisición de conocimiento, sino que valoran el rápido crecimiento en la producción de conocimientos que tiene como consecuencia que lo aprendido quede en poco tiempo obsoleto, *por lo que el aprendizaje, en un mundo cambiante, debe durar toda la vida profesional, por lo que cobra una especial importancia el aprender a aprender y enfrentarse a nuevos retos y problemas complejos en la vida cotidiana y en la profesional.* (Pozo, 2003a: 46-50)

Un programa de formación posgraduada para los profesionales en ESC, basado en competencias profesionales desde la acción que desarrolla, está orientado hacia la elevación del desarrollo profesional. No es menos cierto que su puesta en práctica tiene como resultado un alto profesionalismos de perfiles como trabajadores sociales, maestros emergentes e instructores de arte que se inserten en la educación social y cultural, pero debe tener como principio que garantice una correspondencia con las demandas del contexto.

Las SUM desarrollan sus programas de continuidad de estudios en condiciones de UES sobre la base de determinadas fortalezas y debilidades que facilitan y dificultan

respectivamente su quehacer formativo. Estas fortalezas y debilidades se refieren principalmente al factor humano con los que cuentan estas sedes que son profesionales del territorio un su posición de ser adjuntos; en otras palabras laboran en otra entidad y cumple su función como profesores en un tiempo de 4 horas semanales; otra dificultad es la inserción del estudiantado porque su formación no es pedagógica y sí no están los suficientemente preparados y adaptados al modelo pedagógico no satisfacen las necesidades de los destinatarios de sus actividades; los objetivos y particularidades del estilo que cumple la formación, la metodología y el seguimiento de la formación.

En el capítulo 7 se analizó la información emitida por el profesorado y directivos relacionada con los puntos fuertes y débiles de la formación de ESC en condiciones de la Universalización de la Enseñanza Superior y se obtuvo entonces las debilidades y fortalezas siguientes:

- **FORTALEZAS.**

1. La diversidad de recursos humanos con los que cuentan estas escuelas.
2. El conocimiento que los formadores poseen sobre la calidad de la profesión en ESC.
3. La consideración y preocupación de las SUM de investigar alternativas formativas sobre la base de un tratamiento del trabajo sociocultural comunitario e integral y perfeccionando el autoaprendizaje en el estudiantado que asumen la docencia de dicha profesión.

4. En las SUM existen el interés por parte de los profesores y directivo de perfeccionar el control, seguimiento de la formación y la coordinación sistemática con los empleadores.
5. Contextualización de la cultura de la localidad traducida en conocimiento de la Historia, Identidad y Costumbres dentro del proceso de formación.

- **DEBILIDADES.**

La falta de claridad de las funciones y tareas que cumple el estudiantado en sus centros laborales.

1. Poca respuesta a las demandas formativas de los profesionales en activo, característica esencial del estudiantado que se implica en la formación en las SUM.
2. Poca planificación de acciones formativas que se identifiquen por tener una estrecha relación entre las características de la práctica profesional sociocultural como sus posibilidades de inserción sociolaboral.
3. La evaluación que se realiza a veces no tiene incluido el desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes; haciendo referencia el sistema de contenido solamente.
4. Deficiente coordinación y retroalimentación con los organismos empleadores.

5. La no existencia en el plan de estudio de la impartición de una segunda lengua.
6. Deficiente orientación de la práctica profesional que tiene como consecuencia poca adquisición de las habilidades en la acción sociocultural.
7. Pocas habilidades para el autoaprendizaje por parte del estudiantado.
8. La docencia se asume en locales inadecuados, principalmente por la falta de laboratorios y aulas con condiciones constructivas pésimas.

Una parte importante de estas debilidades pueden ser solucionadas a partir de establecer una mejora de la formación y uno de los argumentos de esta investigación responde al planteamiento de que el enfoque de competencias profesional ayudaría a solucionar dicha problemática. Este término viene acompañado de un nuevo modelo de formación poniéndose énfasis en el proceso de enseñanza y aprendizaje, como preferencia a una educación basada en las competencias profesionales que son las habilidades, actitudes, destrezas y capacidades en la acción, mediante las cuales se toman las decisiones más adecuadas para resolver situaciones complejas.

La aplicación de instrumentos como cuestionarios, encuestas y los grupos de discusión a los trabajadores activos, profesores y directivos, tuvieron de forma implícita y explícita un reclamo de la necesidad de mejorar la formación de ESC. Su propuesta de mejora está dirigida a la implementación del enfoque de competencias profesionales en la formación de trabajadores activos que profesionalmente se desempeñan en el ámbito

sociocultural (trabajadores sociales, maestros emergentes e instructores de arte), entonces se trata de una propuesta contextualizada.

En el mundo actual podrán sobrevivir aquellas instituciones formativas preocupadas por la constante reacomodación al cambio acelerado, por la permanente reactualización científica y por el constante desarrollo de sus recursos humanos (Pozo, 2003a). En el contexto de estas instituciones deben permanecer aquellos profesionales preocupados por mejorar diariamente su formación profesional y tener como principio el trabajo de grupo y que se esfuerzan en su autoformación personal y profesional.

Para lograr la calidad en la formación de una determinada profesión es importante tener como premisas que la actuación del profesorado debe tener un sentido global de cada acción que se desarrolla y de la aceptación de algunas premisas como:

1. Implicación a todos los integrantes de las SUM para que se esfuercen en lograr un salto progresivo, manifestando como una actitud positiva ante la calidad.
2. Todos los involucrados deben poseer una actitud positiva para la calidad de esta formación y de adaptación ante cualquier cambio que se manifieste en estas realidades socioeducativas, aspecto que puede ser materializado a partir de que todos los que participan en el proceso de formación sean responsables.
3. La calidad se debe extender a todos los ámbitos posibles: calidad de vida, calidad de ambiente, calidad del producto, de los servicios, de las relaciones humanas, de los programas de formación (Pozo, 2003a:108).
4. La calidad está estrechamente ligada a la comunicación entre todas las estructuras que conforman el proceso de formación.

5. Fortalecimiento de la motivación de los profesores, estudiantado y empleadores como implicados fundamentales en la formación del programa de continuidad de estudio en condiciones de Universalización de la Enseñanza Superior.
6. La calidad debe estar presente en cada uno de los momentos y del quehacer cotidiano en estas SUM a partir de establecer como cultura dos componentes básicos: innovación y sentimiento de pertenencia.

Programa como la UES donde se encuentra la formación de diferentes profesiones de corte humanística siendo una de ellas ESC, ha tenido como objetivos principales provocar un cambio de actitud en los formadores, ya que les estimula a pensar continuamente en cómo mejorar la calidad en cualquier aspecto concerniente a sus tareas educativas y formadora, lo que exige el mayor convencimiento de cuantos intervienen

La formación profesional es la razón fundamental de las SUM, entonces es importante definir los elementos básicos que facilitan la interpretación de dicho proceso. En primer lugar, como toda propuesta de formación, debe incluir una *descripción de los elementos curriculares* que la conforman, por lo que será necesario concretar los principios generales que la guían, las *competencias* que se persiguen, los *objetivos* que desarrollan esas competencias, los *contenidos*, la *metodología*, y la *evaluación*.

Sin embargo, se trata de una propuesta contextualizada, lo que implica tener en cuenta aspectos específicos, no solo referidos a los destinatarios, sino también a los aspectos institucionales que determinan una posible oferta de posgrado, o los recursos materiales y posibilidades tecnológicas que las SUM ofrecen.

Por lo tanto, presentamos a continuación la propuesta de formación posgraduada en dos bloques que incluyen en primer lugar los *aspectos contextuales* citados, y en segundo lugar los *elementos curriculares* de la propuesta.

9.3. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA DE FORMACIÓN POSGRADUADA EN ESC.

A. Aspectos contextuales

A.1. Destinatarios.

Los principales destinatarios del programa de formación posgraduada son los que estudian la carrera de ESC en condiciones de la UES en las SUM, en la provincia de Ciego de Ávila, para aquellos perfiles como maestro emergente, instructores de arte y trabajadores sociales que se desarrollan como mediadores socioculturales en las comunidades. La implicación de agentes de la formación que tenga como característica un adecuado perfil con los conocimientos que se debe impartir y un dominio por parte del profesorado de las competencias que deben formarse, son elementos que tributan a que exista una mayor contextualización de la formación.

A.2. Aspectos institucionales sobre formación posgraduada en ESC.

Las ofertas de posgrado en la UNICA responden a las directrices que emanan de la política científica cubana (MES 2004b). La oferta de posgrado sigue las directrices

citadas, y debe cumplir con un cierto número de condicionantes. Por ejemplo, el crédito cubano es equivalente a 48 h.

Las posibilidades de formación de posgrado que actualmente se desarrollan pueden ser:

1. Seminarios
2. Cursos de especialización
3. Cursos de experto
4. Máster.

La propuesta de formación que presentamos concibe un sistema de acciones basado en el desarrollo de un curso de especialización a realizar durante un curso académico, combinado con la realización de seminarios específicos para tratar cuestiones concretas del desarrollo profesional en ESC.

La estructura de la propuesta es modular, es decir, se plantean en forma de módulos independientes que permitan, por un lado, desarrollar un curriculum común para todos los profesionales en ESC, y diseñar módulos específicos para trabajadores sociales, maestros emergentes e instructores de arte. El desarrollo de los módulos que se realicen en las SUM deben complementarse con la realización de seminarios sobre temas diversos que permitan tener presentes las condiciones locales, al mismo tiempo se debe garantizar la optatividad, mediante créditos de libre configuración, considerando los intereses específicos de los participantes y de su desempeño profesional.

A.3. Recursos necesarios para una formación posgraduada en ESC.

Una formación posgraduada en ESC y que se base en competencias profesionales, necesita de recursos que facilitan, dinamizan y potencian cualquier proceso formativo: humanos, materiales y didácticos. Una propuesta contextualizada debe tener en cuenta, pues, estas condiciones personales y materiales.

Los **recursos humanos** que se necesitan para el desarrollo de la docencia deben ser: docentes de cada territorio que tengan una experiencia en la carrera de ESC, expertos-comunicadores y formadores conocedores de la práctica profesional y que tenga el perfil conveniente. La formación de estos docentes en metodologías didácticas es muy importante; así como el incentivarles y apoyarles en la generación de materiales innovadores cara a la mejora de la docencia teórica y práctica; no se puede olvidar que éstos son, ante todo, mediadores de la formación.

También se requieren de **recursos materiales** para la implementación de la formación posgraduada en ESC, a partir de que se aprovechen las instalaciones adecuadas y equipadas que las instituciones universitarias facilitan, donde poder llevar a cabo las distintas actividades formativas que existen en las diferentes SUM y EFTS. Además para el desarrollo de las actividades presenciales se necesita aulas con una estructura organizativa preparada a los fines del trabajo grupal y con la disponibilidad de material de apoyo docente, iluminadas y con un equipamiento audiovisual, departamentos de documentación y espacios para intercambio.

La utilización de los Centros, empresas y otras instituciones como espacios socioeducativos implica una oferta de formación práctica de calidad, con un

seguimiento tutorizado a lo largo del proceso. Asumir las condiciones que impone el territorio a partir de las necesidades formativas que presentan los empleadores como: El Programa de Trabajo Social, las escuelas primarias donde se insertan los maestros emergentes e instructores de arte, facilita la contextualización de la formación posgraduada en ESC.

Sin embargo para el desarrollo de actividades no presenciales debe contarse con la existencia de bibliotecas en cada municipio y el uso de las condiciones que tiene cada una de ellas, como una sala de lectura, donde el profesorado y el estudiantado pueda disponer por sí solos de los libros y materiales docentes actualizados, necesitando la ayuda de personal bibliotecario, sin embargo en cada SUM existen espacios que también pueden ser utilizados como los laboratorios de informática que permita el acceso a las nuevas tecnología y los gabinetes metodológicos para la consulta de información actualizada en las sala de lecturas.

Por último se debe mencionar los **recursos didácticos que son** aquellos que ofrece el contexto (asociaciones, equipamientos culturales y proyectos,...), y el centro formativo (material bibliográfico, materiales didácticos, facilitadores de la autoformación y el autoaprendizaje, recursos informáticos, audiovisuales...).

En este sentido es de vital importancia el desarrollo de materiales didácticos, que cubran las necesidades de todas las SUM participantes con sus peculiaridades, al mismo tiempo que deben cubrir las necesidades de los diversos desempeños profesionales.

Además, de acuerdo con las tendencias actuales en la Educación Superior, los materiales didácticos deberán tener sus versiones electrónicas utilizando las posibilidades de las Nuevas Tecnologías para la Información y la Comunicación.

Cualquier diseño teórico de la propuesta de formación necesita contar con los recursos anteriores para permitir un desarrollo de calidad. Por ello se hace necesario establecer un sistema de calidad que incluya estos indicadores. Es decir, la propuesta de formación debe entenderse como el punto de partida de un proceso continuo de mejora de calidad, por lo que cada versión de la propuesta que se desarrolle debe considerarse como el punto de partida de la siguiente, y aquellos recursos que resulten inadecuados o simplemente mejorables, sean objeto de acciones complementarias, como cursos de especialización para el profesorado sobre metodologías didácticas, tutorización, semipresencialidad, desarrollo de proyectos comunitarios, para la utilización de materiales diseñados al efecto o sobre mejora de instalaciones y equipos.

B. Elementos curriculares de la propuesta.

B.1. Principios inspiradores

En esta investigación se realizó un análisis comparativo entre la formación de profesionales en ESC que se desarrolla en Cuba y la que se ejecuta en Animación Sociocultural en España. Los resultados de dicha indagación fue de vital importancia, ya que facilitó relacionar los resultados obtenidos en los cuestionarios y el conocimiento de los puntos afines entre dos culturas formativas, para proponer el plan de mejora de la formación posgraduada que asume los siguientes **principios** que se perciben desde la calidad de la formación en ESC entre los que se encuentran:

1. Los programas de formación en Estudios Socioculturales deben tener tres niveles: interdisciplinariedad, interculturalidad y contextualización. (Pozo, 2003a:109)
2. Una formación coherente con los principios básicos de la ética profesional.
3. Una formación actualizada que provoque un interés por las nuevas preocupaciones sociales y las temáticas de interés general (integración, participación popular, mejora de la calidad de vida,...)
4. Existencia de procesos formativos desde la reflexión que aportan los enfoques epistemológicos, culturales, sociales, filosóficos, políticos, económicos, para evitar conceptos limitados sobre la intervención sociocultural desde el desarrollo comunitario.
5. Coherencia entre la formación teórica y práctica, que se complementen mutuamente en los diferentes momentos del proceso formativo.
6. Formación de profesionales competentes que implica diseñar ofertas formativas completas, flexibles, motivadoras e integradoras, basadas en el aprendizaje de cuatro pilares básicos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. Pilares que están en la génesis de las cuatro competencias básicas que configuran la competencia de acción profesional: competencia técnica, metodológica, participativa y social/personal.
7. Una formación cuyo referente sea la práctica profesional, es decir una formación atraída en las competencias exigidas a un profesional en ESC desde su actividad cotidiana y en distintos contextos.

8. Las competencias de acción como referentes para el diseño de la formación no significa que ellas deba instruir para el ejercicio de la profesión sino diseñar las propuestas formativas sin perder de vista tanto la dimensión sociolaboral de la profesión en ESC como la disciplinar e ideológica.
9. Las propuestas formativas han de ser diversas y deben dar respuesta a las necesidades de formación permanente de trabajadores sociales, maestros emergentes e instructores de arte, según los diferentes niveles de responsabilidad que demanda el ejercicio profesional cotidiano.
10. Una formación útil cara a la inserción profesional en un mercado de trabajo dinámico y cambiante. La orientación sociolaboral debe considerarse como una dimensión muy importante de la formación y entenderse como un propósito transversal estando presente en todo el proceso formativo.

B.2. Competencias profesionales.

En la investigación que se analiza en este documento tanto los trabajadores sociales, maestros emergentes e instructores de arte de la provincia de Ciego de Ávila, consideran que existen funciones, exigencias que no son adquiridas en su formación, siendo las siguientes:

1. Diseño y gestión de proyectos.
2. Capacidad de trabajar en un grupo interdisciplinario.
3. Capacidad de análisis y síntesis.

4. Liderazgo.
5. Capacidad de trabajar de forma autónoma.

Los procedimientos y los modelos utilizados en la investigación facilitaron la descripción de los perfiles y las situaciones profesionales favorecieron la determinación de niveles donde las competencias tienen una implicación en función de la relación que se establece desde las funciones, exigencias y condiciones de trabajo. Por estas razones se determinan carpetas de competencias profesionales en cuatro niveles esenciales: Competencias técnicas, Competencias metodológicas, Competencias participativas y Competencias personales, que se ajustan a cada perfil, porque como se insertan en los ámbitos socioculturales, cumpliendo funciones y tareas diferentes, requieren que se formulen las mismas en correspondencia con las condiciones de trabajo específicas de los trabajadores sociales, maestros emergentes e instructores de arte.

Es decir, las deficiencias detectadas en la formación de pregrado, que responden a competencias genéricas, deben acompañarse de competencias específicas directamente relacionadas con los perfiles profesionales. A continuación se describen las competencias seleccionadas para cada perfil profesional de los ESC.

✓ **TRABAJADORES SOCIALES.**

▪ **COMPETENCIAS TÉCNICAS.**

Adquirir conocimientos específicos del ámbito profesional del trabajo sociocultural y del desarrollo comunitario que permiten desarrollar funciones de

planificación, intervención, facilitación, información, coordinación, dirección, administración, evaluación y gestión.

- COMPETENCIAS METODOLÓGICAS.

Desarrollo de habilidades, capacidades y destrezas para aplicar con autonomía los conocimientos que se tienen utilizando para ello los procedimientos adecuados.

- COMPETENCIAS PARTICIPATIVAS.

Desarrollo de habilidades sociales, capacidades y destrezas necesarias para el trabajo comunitario y la función de mediadores que promueven la participación social.

- COMPETENCIAS PERSONALES.

Desarrollar actitudes y valores relacionados con el trabajo comunitario

- ✓ **MAESTRO EMERGENTE.**

- COMPETENCIAS TÉCNICAS

- Adquirir conocimientos específicos del ámbito profesional que permitan desarrollar funciones de planificación, de facilitación, intervención, gestión, evaluación y formación comunitaria.

- COMPETENCIAS METODOLÓGICAS.

Desarrollar habilidades, capacidades y destrezas para aplicar con autonomía los conocimientos que se tienen utilizando para ello los procedimientos adecuados.

▪ COMPETENCIAS PARTICIPATIVAS.

Desarrollo de habilidades sociales, capacidades y destrezas necesarias para el trabajo socioeducativo.

▪ COMPETENCIAS PERSONALES

Desarrollar actitudes y valores relacionados con el trabajo socio-educativo

✓ INSTRUCTORES DE ARTE.

▪ COMPETENCIAS TÉCNICAS.

Conocimientos específicos del ámbito profesional del trabajo sociocultural que permite desarrollar funciones de planificación, intervención, evaluación, información, coordinación gestión capacitación y orientación.

▪ COMPETENCIAS METODOLÓGICAS.

• Habilidades, capacidades y destrezas para aplicar con autonomía los conocimientos que se tienen utilizando para ello los procedimientos adecuados.

▪ COMPETENCIAS PARTICIPATIVAS.

Desarrollo de habilidades sociales, capacidades y destrezas necesarias para el trabajo sociocultural.

▪ COMPETENCIAS PERSONALES.

Desarrollar actitudes y valores relacionados con el trabajo socio-educativo

B.3. Objetivos.

El **objetivo general** de la propuesta de formación posgraduada es promover una oferta formativa para graduados en Estudios Socioculturales desde la acción profesional, facilitando su formación continúa, desarrollando competencias genéricas y su aplicación en problemáticas socio-comunitarias específicas, que permita responder a los nuevos retos sociales, así como la participación efectiva de los profesionales en los procesos de intervención comunitaria en condiciones UES.

Los objetivos específicos de la propuesta de formación posgradua en ESC se justifican debido a la especificación de los perfiles y funciones profesionales de forma que pueden concretarse en los siguientes:

- **Objetivo específico 1:** Diseñar una oferta formativa de posgrado que permita el desarrollo de competencias profesionales para los Trabajadores Sociales.
- **Objetivo específico 2:** Diseñar una oferta formativa de posgrado que permita el desarrollo de competencias profesionales para Maestros Emergentes.
- **Objetivo específico 3:** Diseñar una oferta formativa de posgrado que permita el desarrollo de competencias profesionales para Instructores de Arte.

B.4. Contenidos.

Según Pozo (2003a) establece dimensiones básicas para la formación de agentes en animación sociocultural. Cada uno de ellos fueron analizados y, como los trabajadores activos en ESC de la provincia de Ciego de Ávila adolecen de una

adecuada adquisición de competencias profesionales en la intervención, se ajusta la propuesta a la formación posgraduada en esta profesión.

Las dimensiones en función de la profesión en ESC:

1. ***Dimensiones educativas:*** El proceso educativo en la intervención de diferentes contexto / La Educación de Pequeños Grupos/ Comunicación Socio-educativa / Gestión de los Recursos educativos de la comunidad/ Evaluación / Métodos y Técnicas Participativas/ Estrategias educativas para el Trabajo Sociocultural/ Estrategias de investigación en educación.
2. ***Dimensión sociocultural:*** Principios éticos en Trabajo Socio-cultural / Comunidad y Trabajo Socio-Cultural / Comunicación comunitaria,/ Dinámica poblacional en el proceso de adaptación e integración social /Desarrollo Regional comunitario/ Antropología Sociocultural / Estrategias de Investigación Social para la gestión de proyectos comunitarios.
3. ***Dimensión psicológica:*** Psicología Social/ Dinámica y Trabajo Socio-Cultural con grupos / Habilidades sociales y de comunicación / La toma de decisiones: modelos y procedimientos / Resolución de conflictos / Psicología de las Organizaciones / Estrategias de investigación en psicología social / Comportamiento Organizacional.
4. ***Dimensión sociolaboral:*** Historia Local / Procedimientos de la intervención comunitaria/ / perfil profesional: contenido (funciones y tareas), exigencias de la

práctica y condiciones de la misma/ Inserción laboral y continuidad de estudios / Derecho y seguridad social/ Dirección del Trabajo Sociocultural.

5. ***Dimensión tecnológica:*** Nuevas tecnologías e intervención sociocultural / Informática básica aplicada a la gestión e intervención sociocultural / Conocimiento, Innovación y Desarrollo Social / Género y Trabajo Sociocultural /Evaluación de impacto de proyectos comunitarios / Difusión y promoción sociocultural.

A partir de la definición de las dimensiones se pueden identificar los diferentes módulos teóricos de la propuesta. Sin embargo, de acuerdo con los objetivos específicos enunciados previamente, la propuesta de formación en ESC no solo debe ser contextualizada sino también específica para cada perfil profesional.

Por ello, y aunque existen contenidos comunes, desarrollamos a continuación los referidos a las distintas competencias enunciadas para cada tipo de profesionales en ESC.

✓ **Trabajadores Sociales**

▪ **Contenidos referidos a Competencias técnicas.**

1. El trabajo sociocultural y su metodología para la intervención comunitaria.
2. La implicación del contexto cultural, social, ambiental y económico en el desarrollo regional. Recursos socioculturales: Identidad y gestión. El

desarrollo cultural: Antropología Sociocultural. Dinámica poblacional y sus tendencias.

3. Modelos de intervención socioeducativa en ámbitos educativos sociales. Educación Popular. Introducción a la Investigación Socioeducativa. Técnicas y estrategias de acceso, recogida, organización, análisis e interpretación de la información.
4. Psicología social. Características, motivaciones e intereses de los grupos sociales a lo largo de sus diferentes estadios evolutivos y ciclos vitales.
5. Psicología social y dinámica de grupos: estructura, procesos, formación, conflictos, negociación, desarrollo, roles y gestión de grupos. Habilidades sociales y de comunicación. La toma de decisiones: modelos y procedimientos.
6. Fundamentos de las políticas sociales y la implicación en las problemáticas sociales. Fuentes de información legislativa, política y económica. Políticas de intervención en el Trabajo Sociocultural.
7. Nuevas tecnologías para la intervención sociocultural. Informática básica aplicada a la gestión e intervención en Trabajo Sociocultural.
8. El desarrollo sociolaboral del Trabajo Sociocultural: profesionalización, ámbitos de intervención, contexto sociolaboral, perfil profesional (contenidos, exigencias de la práctica y condiciones de la misma).
9. Conocimientos que posibiliten la adquisición de destrezas y habilidades para el diseño, puesta en marcha, gestión y evaluación de proyectos

socioculturales, para la evaluación de necesidades socioeducativas y culturales así como para la gestión de recursos (humanos materiales, institucionales) relacionados con la animación sociocultural y el desarrollo comunitario, y la evaluación de impacto de los diferentes proyectos socioculturales.

▪ Contenidos referidos a Competencias metodológicas

1. Habilidades y destrezas para mediar activamente en la búsqueda de soluciones de consenso y resolver conflictos que surge en la comunidad como el divorcio, niños con poco nivel de aprendizaje, inserción laboral de jóvenes, niños con enfermedades crónicas, ancianos con baja autoestima, entre otros. Capacidad de creación de grupos y habilidades para el desarrollo, coordinación y destrezas para la mediación dentro de la comunidad.
2. Capacidad para acceder a la información organizar a y transmitirla.
3. Destrezas informáticas.
4. Capacidad de adaptación.
5. Capacidad de improvisación.
6. Capacidad de diseñar y gestionar recursos y materiales didácticos.
7. Capacidad para coordinar, diseñar y evaluar una intervención.
8. Capacidad de actualización.
9. Capacidad de la previsión del cambio y de las tendencias futuras.

- Contenidos referidos a Competencias participativas

1. Habilidades sociales y de comunicación.
2. Habilidades para el desarrollo de la participación popular.
3. Capacidad de tomar decisiones y asumir responsabilidades.
4. Capacidad de convivencia y diálogo, para la integración comunitaria

- Contenidos referidos a Competencias personales

Actitudes y habilidades para:

1. El trabajo en equipo.
2. La cooperación, creatividad, optimismo, reflexión y estabilidad.
3. La capacidad adaptativa y transformista antes las adversidades, de convicción y de escucha.
4. La capacidad de observación, confianza en si mismo, autonomía y empatía,
5. Análisis crítico y de autocrítica.

- ✓ **Maestros Emergentes**

- Contenidos referidos a Competencias técnicas.

1. Trabajo Sociocultural. Metodologías y dinámicas de la intervención comunitaria.
2. La intervención socioeducativa: Modelos, proceso y metodología, evaluación, recursos, ámbitos, formación permanente y práctica profesional.
Investigación Socioeducativas. Técnicas y estrategias de acceso, recogida,

organización y análisis de la información para describir la realidad y la evaluación de necesidades socioeducativas.

3. Psicología Social y Dinámica de grupos: Estructuras, procesos, formación, conflictos, negociación, desarrollo, roles y gestión de grupos. La comunicación como herramienta socioeducativa

4. Nuevas Tecnologías de la Información.

▪ Contenidos referidos a Competencias metodológicas

1. Habilidades y destrezas para resolver conflictos.

2. Habilidades para dirigir los procesos socioeducativos dentro y fuera de una institución educativa.

3. Capacidad para acceder a la información.

4. Habilidades informáticas.

5. Capacidad de adaptación.

6. Capacidad de diseñar y utilizar recursos y materiales didácticos.

7. Capacidad para diseñar una intervención.

▪ Contenidos referidos a Competencias participativas

1. Habilidades sociales y de comunicación.

2. Habilidades para facilitar la participación.

3. Capacidad de organizar y dinamizar grupos.

4. Habilidades y destrezas para el desarrollo de la responsabilidad personal y grupal.
5. Capacidad para tomar decisiones y asumir responsabilidades.

- Contenidos referidos a Competencias personales

Actitudes y habilidades para comunicarse, saber, escuchar, para trabajar en equipo y cooperar con los demás, creatividad, optimismo, reflexión, estabilidad, capacidad de reacción ante las adversidades, confianza en sí mismo, coherencia personal, autonomía y capacidad de autocrítica.

- ✓ Instructores de Arte

- Contenidos referidos a Competencias técnicas

1. Trabajo Sociocultural. Objetivos, metodologías y dinámicas.
2. La intervención socioeducativa en la Educación Social. Modelos, proceso, metodología, evaluación, recursos, ámbitos y práctica profesional.
3. Psicología Social y Dinámica de grupos: Estructuras, procesos, formación, conflictos, desarrollo, roles y gestión de grupos. Habilidades Sociales y de comunicación. La toma de decisiones, modelos y procedimientos.
4. Investigación Socioeducativa. Técnicas y estrategias de acceso recogida organización y análisis de información para la evaluación de la realidad y de necesidades socioeducativas. Educación en valores interculturalidad, marginación,...

5. Nuevas Tecnología de la Información.
 6. Organización, gestión y evaluación de espacios artísticos y culturales.
- Contenidos referidos a Competencias metodológicas
 1. Habilidades y destrezas para resolver conflictos.
 2. Habilidades y destrezas para coordinar, facilitar y mediar en los grupos.
 3. Habilidades y destrezas para gestionar recursos y espacios artísticos y culturales.
 4. Capacidad para acceder a la información y difundirla.
 5. Habilidades informáticas.
 6. Capacidad para gestionar y evaluar un proyecto de intervención.
 - Contenidos referidos a Competencias participativas
 1. Habilidades sociales y de comunicación.
 2. Habilidades para el desarrollar la participación.
 3. Habilidades y destrezas para el desarrollo de la responsabilidad.
 4. Capacidad para tomar decisiones.
 5. Capacidad para delegar tareas y asumir responsabilidades.
 6. Capacidad de convivencia y diálogo.

▪ Contenidos referidos a competencias personales

1. Actitudes y habilidades para comunicarse, para aplicar distintas estrategias de trabajo en equipo y coopera con los demás.
2. Actitudes y valores relacionados con la creatividad, reflexión, estabilidad, capacidad de reacción ante las adversidades, de convicción, de escucha, confianza en sí mismo, coherencia personal, autonomía, empatía y de autocrítica.

B.5. Metodología que debe guiar la formación posgraduada en ESC.

Con objeto de describir el enfoque metodológico que se dará a la propuesta presentamos la información en varios bloques que tratan en primer lugar las características generales, la modalidad de formación, los tipos de actividades implicadas y por último su secuenciación.

B.5.1. Características generales de la metodología propuesta.

Actualmente, el desarrollo de las competencias incluye también la presencia de valores, por lo que además de los planos políticos y técnicos se debe añadir los sociales y culturales, lo que hace inviable un tratamiento de la propuesta de formación que no sea contextualizada (Morell, 2007).

Entonces, partiendo de la necesidad que se tiene en la actualidad de contextualizar las formaciones, se hacen mención a algunos elementos que facilitan una

mayor comprensión de las características de la propuesta de metodología que debe regir la propuesta de formación posgraduada (Pozo, 2003a):

1. El referente en el diseño de la estrategia metodológica y didáctica más indicado debe ser la realidad de los integrantes del grupo en formación, sus necesidades, sus experiencias personales y profesionales.
2. El enfoque metodológico-didáctico debe atender a la diversidad personal, conceptual e ideológica como fuente de enriquecimiento y formación.
3. El enfoque de formación debe estar abierto a las innovaciones didácticas y a las posibilidades de las nuevas tecnologías.
4. Una metodología que garantiza la adaptación a los distintos ritmos de aprendizaje a través de la flexibilidad.
5. El grupo en formación se convierte en un recurso metodológico y en fuente de conocimiento.
6. El contexto sociocultural en el que se inserta la actividad formativa se convierte en recurso didáctico.
7. Un recurso metodológico básico es el formador quien asesora, media, guía y sigue el proceso de formación de los distintos participantes, intensificándose su labor de aseguramiento durante el desarrollo de la formación práctica del alumnado.

La metodología que debe guiar la formación en ESC debe ser idónea para asumir la integración de experiencias de aprendizaje innovadoras y significativas. Otras cuestiones que deben ser materializadas con la introducción de dicha metodología a una determinada formación es que provoque la participación, cooperación e implicación de los participantes en su propia formación, es decir al que se destina la formación sea el protagonista. Entonces se debe caracterizar por ser una metodología dinámica, creativa, adaptativa y socializadora con respecto a los sucesos espontáneos y a las características del grupo en formación, una metodología analítica, inductiva y crítica y, por último, capaz de atender a las necesidades del grupo sin olvidarse de las necesidades individuales.

B.5.2. Modalidades que debe guiar una formación posgraduada en ESC.

Una de las características del programa de UES es que asume una modalidad semipresencial, y la misma establece una formación a distancia y exige una planificación muy exhaustiva, la necesidad de una intensa tutorización y un seguimiento continuo del proceso formativo. El carácter semipresencial y el modelo de Educación Superior basado en competencias profesionales plantea una serie de características que deben ser tenidas en cuenta en el diseño de la propuesta. A continuación destacamos las siguientes:

Según el carácter de la formación, orientada hacia el desarrollo profesional en este caso, debe tener una coherencia entre la Teórica y Práctica, teniendo ésta última dimensión un gran protagonismo. Los requerimientos de una adecuada relación teoría-

práctica y el carácter semipresencial de la formación posgraduada implica asumir una serie de decisiones estratégicas tales como:

1. Establecer convenios con las instituciones empleadoras interesadas donde se insertaran los profesionales y que con ellos tienen compromiso y responsabilidades asumidas desde la relación de tutores y alumnado.
2. Diseñar procesos de formación práctica donde exista un refuerzo de la tutoría encaminada a fortalecer la responsabilidad de un proyecto de la institución, centro o colectivo receptor.
3. Diseñar canales de comunicación entre los tutores para asegurar el máximo aprovechamiento formativo de la experiencia.
4. Diseñar materiales didácticos específicos para esta formación que aporte información al estudiantado.
5. Instrumentar mecanismo de retroalimentación con el estudiantado para que se evalúe de forma sistemática la implementación de la formación.

Según la tipología, los cursos y los seminarios (entendidos como grupos de trabajo que en torno a una temática de interés compartido se reúnen puntualmente para avanzar y profundizar en la misma) constituyen las tipologías más idóneas para la formación en ESC. La articulación de elementos teóricos y prácticos facilita la instrumentación de la metodología de acción participativa, que es un procedimiento utilizado principalmente por los trabajadores sociales y se pudiera hacer extensivo a través de esta formación a los maestros emergentes e instructores de arte.

Según el carácter del contenido, es de vital importancia que el contenido se defina en tres niveles de profundización tales como: nivel de introducción, nivel de profundización y nivel de especialización. Este último permite el desarrollo de diferentes direcciones formativas, es decir la especialización es considerada como la que intensifica la tarea de asesoramiento por parte de la institución formadora y se hace responsable del proyecto formativo, que se clasifica de la siguiente forma (Pozo, 2003: 116-117):

1. *Formación común o troncal*. Esta debe ser impartida y respetada por todas las SUM en los distintos perfiles establecidos. Afecta fundamentalmente al desarrollo de créditos teóricos del curso de especialización en sus niveles de introducción y profundización.
2. *Formación específica*. Esta es ofertada por distintas instituciones educativas y consiste en la contextualización y adaptación de la formación a las necesidades de los distintos destinatarios de la misma. Afecta fundamentalmente al desarrollo de créditos prácticos del curso en su nivel de especialización.
3. *Formación de libre configuración*. Proporciona optatividad a la propuesta y se fundamenta en aspectos específicos de cada SUM, ya que pueden presentar problemáticas sociales muy diferentes, y en consecuencia, las tareas de intervención pueden tratar cuestiones muy diferentes. Se desarrolla mediante seminarios sobre contenidos específicos, y por tanto, complementa el nivel de especialización.

B.5.3. Desarrollo de actividades.

La propuesta de formación se concreta en un curso de especialización de posgrado, complementado con Seminarios específicos sobre Intervención Comunitaria en contexto socioculturales, dirigido a Trabajadores Sociales, Maestros Emergentes e Instructores de Arte que han culminado su formación de grado en ESC en las SUM, para elevar el desempeño profesional a partir de que incorporen las competencias profesionales que necesita y exige la realidad sociocultural donde se insertan.

El modelo general de enseñanza-aprendizaje está basado en la adquisición de competencias de intervención y específicas para el perfil profesional de mediadores en la comunidad y está centrado en el alumnado.

Desde el punto de vista metodológico, la selección de actividades y tareas tiene relación con el desarrollo de competencias profesionales y con sus características. La existencia de un conjunto de competencias a conseguir de distinto tipo implica una diversidad de actividades, por lo que el indicador de calidad más razonable es la diversificación de tareas y situaciones de aprendizaje.

El modelo de Educación Superior basado en competencias profesionales, refuerza la importancia de las actividades que desarrollan la capacidad de “aprender a aprender”, lo que proporciona un énfasis especial a los aspectos procedimentales que la propuesta contiene.

Por otro lado, la especial vinculación entre teoría y práctica, en la que se basa la propuesta, le proporciona, junto a la atención a los aspectos procedimentales, de una especial orientación hacia las actividades investigativas y en definitiva, de acuerdo con

la naturaleza de los contenidos implicados, hacia los procesos de resolución de problemas.

De acuerdo con Bajo y otros (2003:5) las actividades y tareas más idóneas para el desarrollo de competencias profesionales son las siguientes:

1. Clases magistrales
2. Estudio personal
3. Realización de tareas específicas (lecturas, resúmenes, informes, trabajos...)
4. Prácticas de habilidades técnicas
5. Resolución de problemas
6. Escribir trabajos de dificultad creciente.
7. Criticar constructivamente el trabajo de los demás.
8. Comunicar/compartir conocimientos (Seminarios...)
9. Co-producir trabajos
10. Presentar trabajos en público
11. Hacer trabajos prácticos

B.5.4. Secuenciación de actividades

Como ya se ha indicado, para asegurar la transferencia de las aportaciones teóricas al desempeño profesional de los participantes, la relación teoría-práctica debe establecerse correctamente. Para ello, se concibe el proceso de formación desde la

investigación-acción, en un contexto de modelo socio-crítico de investigación educativa, como estrategia metodológica de formación.

La investigación acción implica ciclos de teoría-práctica que ofrecen una guía para establecer una secuencia de actividades que permita estructurar el proceso de formación desde la práctica profesional.

De acuerdo con este planteamiento, las actividades se pueden estructurar en fases que incluyen intenciones educativas distintas. No se trata, pues, solo de enunciar un catálogo de actividades independientes e intercambiables, como el reflejado en el apartado anterior, sino de un proceso de formación. Describimos a continuación las fases en las que se estructura la secuencia de actividades de la propuesta de formación posgraduada en ESC.

Fase I: Desarrollo de Módulos teóricos sobre Intervención Comunitaria (nivel introductorio). Incluye asimismo una evaluación inicial que permita partir de las experiencias y conocimientos sobre Intervención Comunitaria, explicitándolas y criticándolas.

Fase II: Desarrollo de Módulos prácticos en el contexto de cada municipio consistentes en trabajos prácticos o pequeñas investigaciones no presenciales fundamentadas en los aportes teóricos de la primera fase y que requieren la búsqueda de información en las comunidades, partir del dominio de los procedimientos para el trabajo con la comunidad desde una perspectiva integral.

Las dos fases anteriores culminan un primer ciclo de teoría-práctica. Al terminar el ciclo se realizará una evaluación intermedia del curso, que será común para los tres perfiles, Trabajadores Sociales, Maestro Emergente e Instructores de Arte.

Fase III: Se inicia un segundo ciclo teoría-práctica con el desarrollo de nuevos módulos teóricos (nivel de profundización). Esta fase incluye conocimientos específicos para cada perfil profesional, por lo que debe diseñarse de forma específica.

A) Trabajadores Sociales:

Módulos teóricos sobre diseño, planificación, aplicación, coordinación, gestión y evaluación de intervenciones comunitarias.

B) Maestros Emergentes :

Módulos teóricos sobre diseño, planificación, aplicación, coordinación, gestión, formación y evaluación de intervenciones socioeducativas.

C) Instructores de Arte.

Módulos teóricos sobre diseño, planificación, coordinación, gestión, formación, evaluación de intervenciones comunitarias y promoción sociocultural.

Fase IV: Desarrollo de módulos prácticos consistentes en la aplicación, en el contexto de cada municipio, de trabajos prácticos en grupo consistentes en el diseño de planes de mejora o de acciones concretas en proyectos de intervenciones comunitaria, socioeducativas y socioculturales respectivamente y que se encuentre en correspondencia con las demandas de los ámbitos donde se insertan.

La evaluación de los proyectos de intervenciones cierra el segundo ciclo de investigación-acción.

Fase V: Desarrollo efectivo de los proyectos de intervención. Tras el diseño y evaluación de proyectos de intervención en el ámbito de actuación de los profesionales, se trata de cerrar el proceso de formación con la aplicación de lo proyectado, después de su evaluación y la correspondiente mejora, a modo de trabajo de fin de curso.

B.5.4.1 Selección de problemáticas sociales a tratar en el proceso formativo.

Sin embargo, la existencia de diversos perfiles, de aspectos específicos relacionados con el medio local, y la contextualización de actividades en el ámbito laboral de los participantes, hace aconsejable el diseño de un currículo abierto y flexible a los participantes y sus circunstancias y contextos.

Por ello no es posible determinar inicialmente todos y cada uno de los contenidos a tratar. Por ejemplo, en una secuencia como la descrita de ciclos teórico-prácticos, resulta de vital importancia la selección de problemáticas sociales a tratar en los trabajos prácticos y en las intervenciones. Por tanto, la propuesta de contenidos no incluye especificaciones sobre esta importante cuestión.

Sin embargo, si se pueden aportar los criterios de selección de las problemáticas sociales y se puede ejemplificar el proceso propuesto en el caso de los Trabajadores Sociales, debido a que ya se han realizado iniciativas en este sentido en el Centro de Estudios Educativos de la UNICA, que ha iniciado un proceso de planificación de un curso de posgrado sobre Desarrollo Sostenible, y por tanto, problemáticas

socioambientales en las SUM de la provincia, proceso que estará centrado en el perfil de los Trabajadores Sociales. A continuación se justifica la selección de problemáticas socioambientales locales describiendo los criterios de selección de problemáticas utilizados a continuación:

- 1) Desde el punto de vista general debe responder a problemáticas con incidencia tanto internacional, como nacional y local.
- 2) Debe existir un marco normativo nacional que establezca directrices claras de actuación.
- 3) Debe existir un marco normativo provincial que permitan desarrollar una estrategia territorial.
- 4) Debe responder a funciones específicas de los profesionales que diseñan y aplican las intervenciones.
- 5) Deben resultar interesantes para los participantes y tener visos de continuidad, es decir, no tratarse de situaciones puntuales o anecdóticas.
- 6) Debe permitir un acercamiento que esté al alcance de los participantes.
- 7) Deben invitar a la búsqueda de información y a la toma de decisiones informadas.
- 8) Deben ofrecer suficiente diversidad, tanto por los temas objeto de estudio como por los procedimientos que deban ponerse en marcha.

B.5.5. Ejemplificación del proceso de formación

Con el objeto de ejemplificar el proceso propuesto, se describe a continuación el caso de los Trabajadores Sociales y del tratamiento de problemáticas socio-ambientales.

En primer lugar se justifica la elección de la problemática socioambiental, y a continuación se detallan los elementos curriculares básicos, con la excepción de la evaluación, que se trata a continuación desde un punto de vista más amplio que el de la valoración de los resultados de aprendizaje del curso.

B.5.5.1. Justificación de la problemática socioambiental en los Trabajadores Sociales.

Los trabajadores sociales se insertan en comunidades que tienen diferentes problemáticas sociales y la formación como mediadores en estas realidades socioculturales ayudaría a que asuman desde su práctica profesionales, la ejecución de estas acciones que se presentan a continuación:

1. Las problemáticas socioambientales cobran especial importancia en el marco del Desarrollo Sostenible, debido a la interrelación entre sostenibilidad ambiental y desarrollo económico y social, lo que puede considerarse un problema global.
2. El documento marco de referencia en Cuba para el Desarrollo sostenible es la Estrategia Ambiental Nacional 2007-2010, publicada en la Gaceta Oficial de la República de Cuba, de 18 de abril de 2007. En el citado documento se demanda

de las instituciones de Educación Superior reforzar la dimensión ambiental en todos sus planes de formación de grado y posgrado.

3. De acuerdo con el desarrollo de la Estrategia Ambiental Nacional, se ha diseñado la Estrategia Ambiental provincial, por lo que existe referencias concretas territoriales en el caso de la provincia de Ciego de Ávila.
4. En el conjunto de tareas que realizan con carácter general los Trabajadores Sociales, está su implicación en la denominada “revolución energética”, por lo que estos profesionales ya realizan labores relacionadas con problemáticas socioambientales, aunque en este momento se concretan principalmente en problemas de ahorro energético.
5. Las problemáticas socioambientales de la provincia de Ciego de Ávila responden a cuestiones estructurales para la economía de la provincia, como el desarrollo de la agricultura cañera y no cañera, por lo que los temas de residuos, de erosión de suelos, y los incendios forestales de los bosques autóctonos pueden considerarse problemas estables que no serán resueltos a corto plazo. Se han realizado Seminarios específicos sobre desarrollo sostenible en donde se ha constatado el interés de Trabajadores Sociales y profesorado de las Sedes Municipales hacia este tipo de problemas, reconociendo los participantes la necesidad de formación sobre los mismos.
6. La existencia de problemáticas socioambientales en el ámbito municipal permite la selección de casos de estudio específicos en cada municipio, por lo que se asegura la cercanía y relación directa entre los problemas tratados y los participantes en el proceso de formación.

7. En el caso de problemáticas y municipios concretos, existen lagunas de información ambiental local, por lo que se hace necesario un planteamiento investigativo que implica recogida de información y toma de decisiones en la resolución de los mismos.
8. La identificación de problemas socioambientales en los municipios, descrita en la Estrategia Territorial Ambiental que emana del Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente (CITMA), es mucho más variada que la que es tratada en este momento, por lo que ofrece un especial potencial de desarrollo y abarca tanto zonas urbanas como rurales.

B.5.5.2. Descripción de elementos curriculares básicos para la propuesta de formación posgraduada de Trabajadores Sociales en problemas socioambientales.

Una vez justificados los criterios por los que se han elegido las problemáticas socioambientales de la provincia de Ciego de Ávila en el caso de los Trabajadores Sociales, se describe a continuación los elementos curriculares de la propuesta en la Tabla 47.

Competencias Genéricas	Competencias específicas	Objetivos	Contenidos	Actividades
<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de análisis síntesis. • Diseño y gestión de proyectos • Capacidad de trabajar de forma autónoma 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos específicos del contexto profesional de los Trabajadores Sociales que permitan desarrollar funciones de investigación, planificación e intervención socioambientales 	<ul style="list-style-type: none"> • Adquisición de conceptos, principios y teorías sobre la problemática socioambiental • Planificación de investigaciones sobre casos de problemática socioambiental local • Sensibilización ambiental 	Módulos teóricos relacionados con las dimensiones psicológica, sociocultural, sociotecnológica y socioambiental	<ul style="list-style-type: none"> • Exposiciones del profesor. • Estudio personal • Tareas específicas (lecturas, resúmenes, informes y trabajos) • Trabajos prácticos de investigación sobre casos en el ámbito local.
<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de análisis síntesis • Capacidad de trabajar de forma autónoma • Diseño y gestión de proyectos 	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades, capacidades y destrezas para aplicar con autonomía profesional los conocimientos utilizando los procedimientos adecuados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño de proyectos de intervención comunitaria basados en la resolución de problemas del ámbito socioambiental. 	<ul style="list-style-type: none"> • Problemas locales • Módulos prácticos no presenciales tutorizados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escribir trabajos de dificultad creciente • Prácticas de habilidades técnicas. • Resolución de problemas
<ul style="list-style-type: none"> • Diseño y gestión de proyectos • Liderazgo • Capacidad de trabajar en un grupo interdisciplinar 	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades, destrezas y capacidades de dirección, de coordinación, de relación, de convicción, de decisión, de asumir responsabilidades y tomar decisiones, de dirigir, habilidades sociales y de comunicación 	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño y gestión en el ámbito local de proyectos de intervención comunitaria relacionados con la problemática socioambiental en equipos de trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Problemas locales • Módulos teóricos educativos y sociolaborales 	<ul style="list-style-type: none"> • Clases magistrales • Estudio personal • Realización de tareas específicas • Criticar constructivamente el trabajo de los demás. • Compartir conocimientos • Co-producir trabajos • Presentar trabajos en público
<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de trabajar en un grupo 	<ul style="list-style-type: none"> • Actitudes y habilidades para comunicarse, 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de actitudes y valores 	<ul style="list-style-type: none"> • Problemas locales • Habilidades 	<ul style="list-style-type: none"> • Criticar constructivamente el trabajo de

interdisciplinario <ul style="list-style-type: none"> • Liderazgo • Capacidad de trabajar de forma autónoma 	para trabajar en equipo y cooperar con los demás, creatividad, confianza en sí mismo capacidad de autocrítica...	relacionados con la práctica profesional	sociales <ul style="list-style-type: none"> • Actitudes hacia la investigación y el trabajo en equipo • Valores consustanciales con el trabajo Social 	los demás <ul style="list-style-type: none"> • Comunicar/Compartir conocimientos • Presentar trabajos en público • Resolución de problemas
--	--	--	--	--

Tabla 47. Descripción de elementos curriculares de la propuesta de formación posgraduada en ESC.

La descripción de los elementos curriculares se realiza en relación al desarrollo de competencias. Por tanto, lo descrito no supone una secuencia de actividades. No obstante, se puede indicar que en el primer bloque de competencias se desarrollaría en la Fase I de módulos teóricos. El hecho de que se trate de módulos teóricos por el tipo de contenidos no implica que no se realicen actividades prácticas, si bien aquí es obvio que la exposición del profesor es imprescindible.

El segundo bloque de competencias sobre aplicación de conocimientos coincide con la Fase II y tendrá un carácter no presencial eminentemente práctico.

En cambio, el tercer bloque de competencias sobre habilidades, capacidades y destrezas de dirección y liderazgo agrupa en sí mismo las Fases III y IV, ya que se puede observar que incluye tanto el desarrollo de módulos teóricos como el desarrollo de proyectos de intervención como trabajos prácticos y de resolución de problemas. De esta manera, este bloque de competencias cubre el segundo ciclo teoría práctica de forma integrada, a diferencia del ciclo anterior.

El último bloque de competencias referidas a las actitudes, valores y habilidades sociales coincide con el trabajo final de curso consistente en la realización efectiva de

los proyectos de intervención comunitaria sobre problemáticas socioambientales previamente diseñados en el curso por los participantes y evaluados por ellos mismos y por los agentes sociales implicados. El carácter real de la intervención tendrá consecuencias en el plano afectivo. No obstante, algunas actitudes, por ejemplo, hacia la problemática ambiental, se deben iniciar previamente como corresponde a las intenciones de motivación que el inicio del proceso debe atender.

B.6. Propuesta de la tarea Evaluativa que debe guiar la formación posgraduada en ESC.

Un proceso evaluativo y de calidad de la formación en ESC debe seguir los siguientes aspectos, debido a las características contextuales de la metodología de los programas de formación que se aplica en la SUM donde la profesión en ESC se encuentra implícita, por lo tanto debe partir de supuestos como:

1. Comprender los procesos evaluativos como una recogida de información que permita tomar decisiones de mejora del proceso formativo.
2. Recoger información sobre el proyecto formativo, el propio proceso de formación, el grupo, el alumnado, los docentes o mediadores, los recursos didácticos, las experiencias de aprendizaje, los logros finales y la utilidad del proceso.
3. Contemplar la participación del alumnado en el proceso evaluativo, a partir de la instrumentación de exámenes integradores como de técnicas cualitativas como la triangulación.

4. Debe hacer uso de la metodología de investigación acción participativa para aplicar diversas técnicas e instrumentos para recoger la información evaluativa y diseñarse planes de mejora de la formación posgraduada en ESC.

A modo de resumen *los procesos evaluativos deben ser dinámicos, participativos, integrales, continuos y formativos, deben permitir recoger información y facilitar la toma de decisiones cara a la mejora de las ofertas realizadas en relación al contexto y las necesidades detectadas previamente* (Pozo, 2003:115).

Entonces el **sistema de evaluación** se concibe desde una perspectiva integral, con la participación de todos los agentes implicados, diversificando los objetivos de la evaluación incluyendo no solo la evaluación de los resultados del proceso formativo en los trabajadores sociales, maestro emergentes e instructores de arte sino también se tiene en cuenta el desarrollo comunitario de las acciones de intervención que se realizan y tributan a transformar las comunidades e instituciones culturales y educativas.

Los procedimientos que se utilizan son los siguientes:

1. Evaluaciones sistemáticas y al terminarse cada módulo. Se debe aplicar cuestionarios y pruebas escritas, entrevistas, análisis de documentos y observación participante en dinámica de grupos.
2. Evaluación de la información comunitaria: población, demanda, recursos de la comunidad, a través del análisis de documentos y de las estadísticas que se registran en las comunidades o instituciones culturales y educativas que se deben intervenir.

3. Evaluación de acciones dirigidas a la mejora de problemas de la comunidad que necesitan de la intervención sociocultural utilizándose como procedimiento la triangulación entre agentes implicados.
4. Elaboración de propuestas de mejora a partir de las evaluaciones anteriores para diseñar la sistematización de los procesos formativos y de las acciones socioculturales en todos los municipios de la provincia de Ciego de Ávila, que puede materializarse a través del análisis de informes y grupos de discusión.

No obstante se debe precisar que las Fases I y II cuentan con el 40% de la evaluación y el resto de Fases el 60% y los módulos teóricos cuentan con el 50% de la evaluación y los informes y trabajos prácticos el otro 50%, además la asistencia a los módulos teóricos es obligatoria.

9.4. Seguimiento de la calidad de la enseñanza posgraduada en Estudios Socioculturales.

La formación posgraduada en ESC debe circunscribirse a un Sistema de Seguimiento de Calidad que asegure el control, la revisión y mejora continua del mismo, según el criterio emitido por los profesores y directivos. Debido a que se asume un enfoque novedoso en los procedimientos metodológicos docentes utilizados la UES y esto ayudaría a que la comunidad de profesores se retroalimente y apliquen mejoras a la formación profesional de los trabajadores activos en ESC, específicamente Maestros Emergentes, Instructores de Arte y Trabajadores Sociales, que son los beneficiados con dicha formación.

De esta forma se cumple con las orientaciones distadas por el Reglamento de la Educación de Posgrado en Cuba (MES, 2004b: 10) en su artículo 74, cuando expresa que *constituyen responsabilidades de las comisiones de posgrado, consejos científicos y/o comisiones de grados científicos, en relación con las actividades de educación de posgrado, las siguientes:*

1. *Analizar los asuntos relacionados con la calidad del desarrollo de las actividades de educación de posgrado y con su repercusión económica y social.*
2. *Analizar y proponer a la dirección del centro, facultad o UCT, la aprobación de los proyectos de programas de doctorados y, especialidad.*

9.4.1. Fundamentación del Seguimiento de la calidad de la enseñanza posgraduada en ESC.

La presentación de este plan de mejora de la formación profesional en ESC desde la enseñanza posgraduada debe instrumentarse en cada SUM y disponer de procedimientos integradores con la Universidad de Ciego de Ávila para que se garantice el desarrollo de mecanismos formales tales como: la aprobación, control, revisión periódica y mejora de la formación de la especialidad. Además facilita que se establezcan sistemas de información dirigidos a los profesionales que se relacionan con la profesión en ESC sobre las características y los objetivos de la enseñanza posgraduada basada en competencias profesionales

Se especifican algunas indicaciones necesarias para que se garantice el seguimiento de la calidad de la formación de los profesionales en ESC, desde la

dimensión del proceso de intervención de la formación posgraduada en ESC, entre las que se encuentran:

1. El órgano o unidad **responsable del Sistema de Seguimiento de Calidad de los programas formativos en posgrado (estructura y composición)**, así como reglamento o normas de funcionamiento debe ser el Centro de Estudio Educativos (CEE) de la Universidad de Ciego de Ávila, que dentro de sus objetivos de trabajo se encuentra garantizar la pertinencia de la formación profesional y académica que se desarrolla dentro del contexto universitario y tiene la responsabilidad de la comisión de Calidad de la Universidad de Ciego de Ávila. En este apartado se detalla cómo se articula la participación en dicho órgano del profesorado, estudiantado, responsables académicos, personal de apoyo y otros agentes externos.
2. Establecer cómo se **sondeará** el desarrollo del plan de estudios (objetivos, competencias, planificación,...) a partir de la aplicación de **mecanismos y procedimientos** adecuados, que se apliquen periódicamente para la recogida y análisis de información sobre:
 - La calidad de la enseñanza y el profesorado.
 - La calidad de las prácticas de intervención en las diferentes comunidades tanto rurales como urbanas.
 - La inserción laboral de los graduados y la satisfacción con la formación recibida.

- La satisfacción de los distintos colectivos implicados (profesionales, profesorado, directivos y empleadores)
 - Sistema por parte del Comité Académico para atender las sugerencias y reclamaciones.
 - Contar con mecanismos y procedimientos adecuados y sistemáticos para la toma de decisiones que garanticen la **mejora del plan de estudios**.
3. Establecer mecanismos para **publicar la información sobre el plan de estudios, su desarrollo y resultados**, para que llegue a todos los implicados o interesados (estudiantado, profesorado, personal de apoyo, futuros estudiantado, agentes externos, etc.).

A continuación se proponen criterios e indicadores de calidad que deben ser evaluados sistemáticamente, para darles seguimiento a la formación posgraduada en ESC. La misma debe desarrollarse dos veces en el curso y debe partir de los autoinformes presentados por cada Comité de Calidad de cada SUM.

9.4.2. Criterios e indicadores de calidad de la formación posgraduada en ESC.

Las propuestas de mejora de la formación profesional en ESC desde el posgrado, tiene un conjunto de criterios e indicadores de calidad, que se exponen a continuación, como supuesto metodológico para valoran la calidad de los procesos que se ejecutan dentro del contexto socioeducativo de la provincia de Ciego de Ávila, en condiciones de

la UES y que se divide en 4 variables fundamentales: *formación académica y profesional, recursos humanos y materiales, desarrollo de enseñanzas y cultura organizacional.*

FORMACIÓN ACADÉMICA Y PROFESIONAL

Los programas de formación posgraduada deben *ser relevantes conforme a las experiencias formativas o investigadoras, adecuada al ámbito académico al que hace referencia y/o acorde con estudios similares existentes.* Objetividad del programa de formación desde *su pertinencia y las competencias que deben adquirir el estudiantado.*

Criterios de Calidad	Indicadores de Calidad
1. Utilidad de la formación para el desarrollo de la práctica profesional.	1.1. Percepción del estudiantado de la formación que debe desempeñar en el futuro. 1.2. Correspondencia del perfil que demanda el mercado de trabajo y la formación recibida. 1.3. La adecuación de las prácticas a los objetivos y al perfil profesional del programa de formación. 1.4. Conformidad de la formación recibida de acuerdo sus funciones y tareas que desarrollan dentro de la comunidad. 1.5. Perfil profesional contemplado en el programa formativo ha sido definido en correspondencia con las demandas y necesidades del contexto social.
2. Pertinencia y contextualización de los programas de las disciplinas y asignaturas que se corresponden con las necesidades del contexto	2.1. El número total de créditos y asignaturas del plan docente se adecua al período lectivo en correspondencia con la modalidad que se aplica. 2.2. Períodos de exámenes que se planifican con anterioridad y se aplican con previa coordinación con el estudiantado y empleadores. 2.3. Estructura del plan de estudio está bien definida en cuanto los créditos obligatorios, optativos y troncales. 2.4. Objetivos que garanticen la adquisición de competencias por parte del estudiantado. 2.5. Proceso de aprendizaje integrado en la provincia que

	<p>facilita la movilidad del estudiantado y su continuidad de estudio.</p> <p>2.6. Los contenidos que se refuerzan con la formación posgraduada se vinculan a las metas y objetivos de la profesión en el contexto que se inserta.</p> <p>2.7. Contenidos de la formación que se adecuan a los puntos de vista científicos y profesionales.</p> <p>2.8. Relación de los contenidos con las competencias profesionales que debe desarrollar el estudiantado.</p> <p>2.9. Relación de las metodologías con las competencias profesionales que debe desarrollar el estudiantado.</p>
<p>3. Coherencia al existir una formación que se encuentra relacionada con las características del contexto y la ética profesional</p>	<p>3.1. El programa de estudio proporciona servicios, actividades y apoyo para atender las necesidades académicas y personales del alumnado.</p> <p>3.2. Relación de competencias que debe adquirir el estudiantado.</p> <p>3.3. Las actividades formativas de cada módulo o materia son coherentes con la dedicación establecida para el estudiantado.</p> <p>3.4. Convenios de colaboración con los empleadores. Inserción laboral adecuada.</p> <p>3.5. Inserción laboral adecuada.</p> <p>3.6. Masificación del programa de estudio.</p> <p>3.7. Objetividad del programa de formación en el contexto donde se desarrolla.</p>

DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA.

La propuesta de un programa de posgrado en ESC debe incluir una previsión de *resultados* relacionados con la *eficiencia* y los mecanismos generales para la *valoración de los resultados del aprendizaje del estudiantado*.

Criterios de Calidad	Indicadores de Calidad
<p>1. Eficiencia de las acciones educativas que se desarrollan.</p>	<p>1.1. Estabilidad de la matrícula del estudiantado. 1.2. Asistencia del estudiantado a los encuentros y demás actividades de formación programadas científico-técnico. 1.3. Tasa de abandono. 1.4. Tasa de graduación. 1.5. Participación del estudiantado en programas territoriales de investigación. 1.6. Participación del profesorado en programas territoriales de investigación. 1.8. Grado de dedicación al estudiantado. 1.9. Habilidades comunicativas y para el estudio independiente en el estudiantado. 1.10. Transformaciones del estudiantado percibidas por los empleadores. 1.11. Tasa de éxito entre 70 %-80 %. 1.12. Tasa de rendimiento 50 % -70 %</p>
<p>2. Adaptabilidad hacia los diferentes intereses y niveles de posibilidades del estudiantado</p>	<p>2.1. La distribución temporal de los períodos lectivos es coherente con la estructura del plan de estudio y se adapta a las necesidades del estudiantado. 2.2. La distribución secuencial de las asignaturas/actividades según su naturaleza teórica o práctica es coherente y se adapta a las necesidades de los alumnos. 2.3. La distribución temporal de los horarios lectivos semanales es coherentes con la estructura del plan de estudio y se adapta a las necesidades de los alumnos. 2.4. Las SUM tienen establecidas las normas y procedimientos para la planificación docente, así como su revisión, en correspondencia con los criterios del estudiantado. 2.5. El estudiantado que accede está motivado y tiene buena formación académica. 2.6. Consultorías de los profesores para atender al estudiantado.</p>

	<p>2.7. Programa formativo que permite adaptar los perfiles profesionales.</p> <p>2.8. Servicios de apoyo y asesoramiento adecuados al estudiantado.</p>
3. Impacto social de la formación profesional	<p>3.1. Satisfacción del estudiantado con la formación que desarrollan en su desempeño profesional.</p> <p>3.2. Reconocimiento del desempeño profesional en ESC por parte de la comunidad.</p> <p>3.3. Creación de comisiones en las comunidades para evaluar el desempeño profesional y la formación.</p> <p>3.4. Creación de comisiones para evaluar la inserción laboral de los profesionales.</p> <p>3.5. Relevancia académica, científica o profesional del Título.</p>

RECURSOS HUMANOS, MATERIALES Y FINANCIEROS.

El profesorado y otros *recursos humanos de apoyo deben ser adecuados para la consecución de los objetivos generales* y se debe disponer de *recursos materiales y servicios necesarios para el desarrollo de las actividades previstas y las competencias previstas.*

Criterios de Calidad	Indicadores de Calidad
1. Claustro docente de excelencia	<p>1.1. Profesorado de las áreas del conocimiento implicadas en la profesión ESC.</p> <p>1.3 Comité académico representado por varias áreas del conocimiento.</p> <p>1.4 Adecuación del profesorado a los ámbitos del conocimiento que debe formar.</p> <p>1.5 Experiencia en la docencia.</p> <p>1.6 Profesores que tiene un grado científico.</p> <p>1.7 Profesores con categoría docente superiores.</p>
2. Calificación de los equipos docentes y directivos.	<p>2.1 Disponibilidad de profesores.</p> <p>2.2 Relación estudiante y profesor es muy próxima.</p>

	<p>2.3 Organización de los servicios y áreas de gestión administrativas adecuadas que satisface las necesidades de los usuarios.</p> <p>2.4 Habilidad y Capacidad de contextualizar la formación al perfil profesional.</p>
3. Estabilidad temporal del claustro de profesores.	<p>3.1 El perfil del profesorado es adecuado para impartir las competencias profesionales que exige el contexto.</p> <p>3.2 Completamiento de plantilla.</p> <p>3.3 Profesores con experiencia profesional.</p> <p>3.4 Cantidad de profesores integrados a proyectos de investigación del municipio que se relacionan con el ámbito sociocultural.</p> <p>3.5 Módulos tecnológicos (computadoras, televisores y videos) se adecuan a la cantidad de alumnos.</p> <p>3.6 Carga docente del profesorado.</p>
4. Infraestructura	<p>4.1 Las infraestructuras de las bibliotecas y locales para el estudio independiente están acondicionadas y cuentan con suficiente amplitud espacial y horario para satisfacer las necesidades del programa formativo.</p> <p>4.2 Materiales docente adecuados y en correspondencia con la modalidad de estudio.</p> <p>4.3 Uso de las bibliotecas municipales.</p> <p>4.4 Completamiento bibliográfico.</p> <p>4.5 Espacios destinados para el estudio (aula, laboratorios, etc) que se adecuan a la cantidad de alumnos y tienen buenas condiciones.</p>

CULTURA ORGANIZACIONAL.

El programa formativo debe estar diseñado de forma *coordinada* y tomando en consideración la *dedicación de los estudiantado* en un periodo determinado y la *aplicación de metodología docente científicas e innovadoras*.

Criterios de Calidad	Indicadores de Calidad
1. La existencia de propuesta de formación basada en las innovaciones didácticas y tecnológicas	1.1 Dimensión práctica del programa de formación que hace posible alcanzar las competencias definidas en el perfil profesional y está actualizada desde el punto de vista científico y profesional.

	<p>1.2 Dimensión práctica externas diseñadas para aprovechar la potencialidad y los recursos del contexto socioeconómico.</p> <p>1.3 Consecución de las competencias previstas en el programa de estudio.</p> <p>1.4 Uso de estrategias didácticas innovadoras que favorecen la adquisición de competencias transversales y específicas.</p> <p>1.5 Incorporación de métodos de enseñanza no presenciales.</p> <p>1.6 Acciones innovadoras en la organización y desarrollo de la tutoría.</p>
<p>2. Existencia de procesos evaluativos constantes que permiten trazarse planes de mejoras</p>	<p>2.1 Sistema de evaluación de los resultados de aprendizaje en el estudiantado.</p> <p>2.2 Exámenes Integradores en función del trabajo grupal del estudiantado.</p> <p>2.3 Evaluación de las necesidades de los implicados en la formación.</p> <p>2.4 Adecuado perfil del profesorado.</p>
<p>3. Compromiso político e ideológico de las ofertas de formación</p>	<p>3.1 Grado de compromiso de los docentes con el programa de formación.</p> <p>3.2 Orientación adecuada de las prácticas profesionales.</p> <p>3.3 Seguimiento personalizado del estudiantado por parte de los profesores.</p> <p>3.4 Orientación académica, profesional o especializada.</p>
<p>4. Capacidad ante el cambio</p>	<p>4.1 Acceso a la información de las instituciones socioculturales.</p> <p>4.2 Sistemática de los análisis por parte de las instituciones educativas por la inserción laboral de los profesionales en ESC.</p> <p>4.3 Integración entre las diferentes SUM para que garanticen la movilidad de los estudiantado durante el periodo de formación profesional.</p> <p>4.5 Modelo pedagógico flexible para asimilar los cambios científicos-técnicos y socio-educativos.</p>
<p>5. Capacidad transformadora</p>	<p>5.1 Transformaciones en el modo de actuación de los profesionales.</p> <p>5.2 Programas formativos que generan sistemas de acciones comunitarias que implica niveles de desarrollo local.</p>

5.3 Condiciones ambientales y constructivas de los locales docentes, administrativos, laboratorio y conectividad favorable.

Sería importante que se presente cómo las comisiones que le hacen seguimiento en las SUM pueden aplicar sus autoevaluaciones de la calidad de las acciones de formación posgraduada en condiciones de UES, específicamente la que se presenta en esta investigación. Y los mismos pasos deben realizarlos la Comisión de la Universidad que se centra en la acreditación de la calidad de dicha formación. Las indicaciones son las siguientes:

1. Realizar un análisis de contenido de las fichas del profesorado de cada SUM, que responde a esta programa de estudio para que se determine la experiencia docente, profesional, la carga docente de cada profesor a partir de los controles de la planificación docente en cada SUM y revisar la plantilla del profesorado que asume la formación posgraduada y relacionarlo con los temas de cada módulo par correlacionar perfil profesional que posee y si se adecua a los conocimientos que imparte.
2. Aplicar el modelo estadístico que se propone. (Anexo No. 10 y 11).
3. Aplicar al estudiantado, profesorado y empleadores el modelo metodológico para la evaluación de la calidad de los programas formativos desde la enseñanza posgraduada basados en competencias profesionales. (Anexo No. 12)

Luego se debe realizar una complementación de los datos obtenidos y determinar los puntos fuertes y débiles del programa de estudio desde la enseñanza posgraduada basados en competencias profesionales, para que se diseñen los planes de mejora que permitirán perfeccionar la Especialidad de Intervención Comunitaria en contextos socioculturales, de manera sistemática.

9.5. Propuestas de futuras líneas de investigación para garantizar la calidad de la formación del estudiantado y del profesorado en la Carrera de Esc en condiciones de la UES.

Es importante destacar que el diseño y la planificación de la oferta de posgrado en Intervención Comunitaria para perfiles profesionales como trabajadores sociales, maestros emergentes e instructores de arte debe ser aplicada de forma inmediata debido a que ya se cuenta con 83 trabajadores activos en ESC graduados y su implementación garantiza la continuidad de la formación desde el perfeccionamiento de sus desempeño profesional. Además la misma será evaluada para provocar un proceso de mejora de calidad de acuerdo con el sistema de calidad, los criterios y los indicadores que exige una formación que se basa en la adquisición de competencias profesionales y que puede ser ajustadas a otras acciones de posgrado que cumpla como principios el perfeccionamiento de la práctica profesional de aquellas ciencias que son afines con la profesión de ESC.

El profesorado y estudiantado de la carrera de ESC que se desarrolla en condiciones de UES no solamente tiene como desafío contextualizar la formación

posgraduada en la realidad avileña, también se debe replantear la necesidad de lograr la calidad de la misma. Por lo tanto implica una mayor formación del profesorado para que tenga una verdadera adaptación y socialización con el contexto, además que se busquen constantemente alternativas para que exista una coherencia entre la práctica y la teoría y que se garantice la existencia de espacios educativos donde el desarrollo conceptual y profesional del trabajo sociocultural sean ejes principales de debates en la comunidad científica y educativa, que funciona alrededor de dicho programa.

El desarrollo de acciones que impliquen transformación, eficacia y efectividad de los programas formativos que se gestan desde el pregrado o posgrado en condiciones de UES, sería muy importante porque facilita perfeccionar y elevar la calidad de la formación profesional en cada comunidad. De esta forma se deben abrir futuras líneas de investigación dentro del sistema educacional que se ejecuta en las diferentes SUM, entre los que se pueden encontrar:

1. Socializar los resultados investigativos a través de proyectos de investigación socioculturales para que puedan llevar el desarrollo sociocultural a todas las entidades de la comunidad y satisfacer las necesidades de los pobladores.
2. Poseer mecanismos y procedimientos metodológicos que facilite resolver las de forma innovadoras las demandas primarias de la sociedad actual.
3. Realizar ofertas formativas que respondan al contexto profesional actual del trabajo sociocultural, especialmente vinculadas al desarrollo del trabajo comunitario.
4. Diseñar una estrategia que facilite el control de la calidad de las ofertas realizadas por las SUM, estableciendo mecanismo que puedan medir la

efectividad, eficiencia y eficacia de las prácticas profesionales en los diferentes ámbitos comunitarios.

5. Realizar aportaciones útiles para que se eleve el reconocimiento social y profesional de los trabajadores activos que se insertan en el ámbito sociocultural.
6. Determinar los mecanismo institucionales que faciliten una mayor integración Universidad-Entorno, y que tenga como resultado un desarrollo comunitario endógeno y exógeno de los espacios socioeducativos y culturales del contexto avileño.
7. Rediseñar las estrategias de formación del profesorado para que tenga más contextualización, adecuación a las áreas del conocimiento que imparten y calidad el proceso docente educativo en las SUM.

A decorative graphic on the right side of the page. It features three blue circles of varying sizes, each composed of concentric circles in different shades of blue. Two thin, light blue lines intersect at the top left and extend diagonally across the page, framing the circles.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia de Calidad, Acreditación y Prospectiva de las Universidades de Madrid, ACAPUM. (2004). El proceso de Bolonia. Origen y objetivos compartidos. Madrid: Comunidad de Madrid. Extraído el 3 de Junio de 2003 desde http://www.madrd.org/comun/org/acap/0,3605,103021030_103047338_110811640_12122219,00html.
- Alarcón Ortiz, R. y Sánchez Noda, R (2000). Actualización del enfoque integral para la labor educativa y política en la Universidad. La Habana.
- Alayón, N. (1986). Defendiendo al trabajo social. Buenos Aires: Ed Humanista.
- Alem Troncoso, M. J. (2006). Base de la formación y capacitación en las organizaciones. Buenos Aires. Sitio Web.
- Álvarez Rojo, V y García Jiménez, E (2003). *La planificación de la enseñanza universitaria basada en competencias*: Universidad de Sevilla.
- Álvarez, V; García, E; Gil, J; Romero, S; Valverde, A; Rodríguez, A; Valcárcel, M y Martínez, P (2003). El desarrollo de las competencias Emocional en La Universidad. España.
- Ander-Egg, E. (1998) Metodología del Trabajo Social. Alicante: Instituto de Ciencias Sociales Aplicadas.
- Aneas, A. (2000). El servicio de Handling del Aeropuerto de Barcelona. Balance de competencias. Barcelona: CCOO Catalunya: Federación de gráficas y transportes.
- Aneas, A. (2002). Competències para la Funció Pública. Conferencia impartida para la Federació de Municipis de Catalunya. Octubre de 2002
- Aneas, A. (2003). Competencias interculturales transversales en la empresa: un modelo para la detección de necesidades formativas. Tesis doctoral. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación: Universidad de Barcelona.
- Angeli, F. (1994). Competence trasversali e comportamento organizzativo. Roma: ISFOL.
- Angeli, F. (1997). Unità capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti dilavoro. Roma: ISFOL.
- Ansorena, A. (1996). 15 casos para la selección de personal con éxito. Barcelona: Paidós.

- Añorga Morales, J. (1995). La Educación Avanzada. Una teoría para el mejoramiento profesional y humano: Boletín Educación Avanzada, 1.
- Aragón, A. (2002). Situación actual y perspectivas sobre la formación de profesionales en Cuba. Conferencia magistral. III Encuentro sobre Formación Tecnológica de Europa y América Latina: Ciudad de La Habana, del 4 al 8 de noviembre del 2002.
- Argudín, Y. (2000) La educación superior para el siglo XXI, Didac, No. 36,
- Argüelles, A. (1996). *Competencia Laboral y Educación basada en normas de competencia*. Ciudad México: Limusa.
- Aristimuño, A. (2004). Las competencias en la educación superior: ¿demonio u oportunidad? Uruguay: Departamento de Educación: Universidad Católica del Uruguay.
- Armas C, M (2007). Educación de Posgrado en CTS y formación de investigadores. El caso del centro de Bioplanta de la UNICA. Tesis Doctoral. Universidad de la Habana. Cuba.
- Arzola, L. (2003). Evaluación del Programa de Continuidad de Estudio de los Trabajadores Sociales. Universidad de Ciego de Ávila. Cuba.
- Bajo, M. T.; Maldonado, A, Moreno, Sergio; Moya, M; y Tudela, P (2003). Las competencias en el nuevo paradigma educativo para Europa. Granada: Universidad de Granada. Extraído el 12 de Marzo de 2006 desde http://www.ugr.es/~vic_pla/planes/doc/analisis_des_Competicencias_Europa.doc
- Barrio Sánchez, M. (2001). Una sociedad de oportunidades para todos: Periódico Juventud Rebelde, 16 de febrero del 2001.
- Barrios, E (2000). Competencias Laborales, tema clave para la certificación en el INTECAP. Boletín CINTERFOR # 149. Extraído el 20 de junio de 2007 desde <http://www.cinterfor.org.uy/public>
- Benítez, F; Hernández, D y Pichs, B(2005). La universalización de la Educación Superior en Cuba. Forjando una Sociedad del Conocimiento Sustentable. Extraído el 30 de noviembre de 2006 desde <http://www.monografia.com/trabajos20/univresalizacion-escuela-cubana/universa>

- Benítez, F; Pichs, B; Sánchez, Y y Ávila, O (2006). Revista "Pedagogía Universitaria". El impacto de la Universalización de la Enseñanza Superior en el proceso docente educativo. Vol. XI, No. 2: La Habana.
- Biggs, J. (1996). Enhancign teaching through constructive alignment. Higher Education, 32, 347-364.
- Biggs, J. (1999a) Lo que los estudiantes llevan a cabo: enseñar para acrecentar el aprendizaje. En Higher Education Research and Development. 18 (2), 57-75. Traducción Pedro Lafourcade.
- Biggs, J. (1999b). Teaching for quality learning at university. Society for Research into Higher Education/Open University Press.
- Biggs, J. (2005). Cambiar la enseñanza universitaria. En J. Biggs, Calidad del aprendizaje universitario. (pp. 19-28) Madrid: Narcea.
- Bisquerra, J. (1989). Investigación-acción. Barcelona: CEAC.
- Boyatzis, R. (1982). The competent manager. New York: Wiley & Sons
- Buendía, L. (1994). Análisis de la investigación educativa. Granada: Universidad de Granada.
- Buendía, L. (1994). Investigación educativa. Sevilla: Alfar.
- Buendía, L. y Colás, P. (1998). Investigación educativa. Sevilla: Alfar
- Buendía, L., Colás, M. y Hernández, F (1997). Métodos de investigación en Psicopedagogía. Madrid: McGraw-Hill.
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (2001). Métodos de investigación en psicopedagogía. Madrid: McGraw-Hill.
- Buendía, L., González, D. y Carmona, M. (1999). Procedimientos e instrumentos de evaluación en Educación Secundaria. Revista de Investigación Educativa. 17 (1), 215-236.
- Buendía, L; Colás, P y Hernández, F. (2001). Métodos de investigación en psicopedagogía. Madrid: McGraw-Hill.
- Bunk, G. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento de profesionales en la RFA. CEDEFOP, 1. Extraído el 13 de Marzo de 2000 desde

[http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complax/xxxx/esp/i/index.htm# 1](http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complax/xxxx/esp/i/index.htm#1)

- Cabo, J. y Rodríguez, C (2003). Construcción, validación y análisis de instrumentos de medición sobre aspectos relacionados con los enfoques de Ciencia, Tecnología y Sociedad. (Primera y segunda parte). Programa de Doctorado “Aportaciones educativas en Ciencias Sociales y Humanas”: Universidad de Granada.
- Cabrera, F., Donoso, T. y Marín, M.A. (1993). Manual de formación pedagógica básica para formadores. Barcelona: PPU.
- Cabrera, F; Millán, D y Romans, M. (2001) Formació a les Organitzacions.Un camp obert als professionals de la Pedagogia. Barcelona : Publicacions de la Universitat de Barcelona
- Castellanos, A; Ojalvo, V. y Viñas, G. (1995). Métodos y técnicas participativas en el proceso de enseñanza. En Colectivo de autores. Los métodos participativos ¿una nueva concepción de la enseñanza?. La Habana: CEPES.
- Castellanos, A; Ojalvo, V; González, V; Viñas, G. y Segarte, A. (2003). Estrategia docente para contribuir a la educación de valores en estudiantes universitarios: su concepción e instrumentación en el proceso docente. Revista Pedagogía Universitaria. 8 (1) 111-144.
- Castilla Mesa, M.T. (2001). El análisis de competencias como pauta para configurar un itinerario formativo: fase y aplicación práctica para el psicopedagogo, en la gestión de recursos humanos. En Amezcua, J.A.; Peñafiel, F. y González, D. Actas de las III Jornadas Interdepartamentales de Psicopedagogía. Granada: GEU.
- Castro, J (2008). Posgrado en la Sede Central, las Sedes Universitarias y las Escuelas Ramales. DEP-MES, Posgrado en Cuba. Soporte Digital.
- Catá Guilarte, E (2003). "La política social en Cuba. Grupos en desventaja social", Lourdes de Urrutia Barroso (Compiladora), Selección de Lecturas de Sociología y Trabajo Social Aplicado, Ed. Félix Varela, La Habana,.
- Catá Guilarte, E. (2002). Ponencia Globalización y Problema de Desarrollo: La Política Social en Cuba. Grupos en desventaja social. Ciudad de la Habana, Cuba.
- Catasús Cervera, S (2002). Introducción al Análisis demográfico. Impreso en la Fábrica “Jose Maceo” de la Empresa de Especialidades Gráficas.

- CEDEFOP. (1998). Formación para la sociedad en cambio. Luxemburgo: Servicio de Publicaciones.
- Cejas Martínez, M (2002). La Formación Basada en Competencias Laboral. Revista Nro. 22 Año 12. FACES. Universidad de Carabobo. Valencia .pp. 149-171.
- Cejas Yanes, E (2004). Un análisis de la definición de competencia laboral. Extraído el 20 de mayo de 2006 desde <http://www.monografia.com>
- Cejas Yanes, E y Pérez, J. (2003). Un concepto muy controvertido: competencias laborales. Ciudad de La Habana. ISTETP. Sitio Web.
- Cejas Yanes, E y Pérez, J. (2003). Un concepto muy controvertido: Competencias Laborales. La Habana. Extraído el 9 de Marzo de 2000 desde <http://www.gestiopolis.com/recursos2/documentos/fulldocs/rrhh/controcomplab.htm>
- Cejas Yanes, E. (1998a). Informe del Análisis de la Situación de Trabajo de la Industria Farmacéutica. Impresión ligera. Ciudad de La Habana.
- Cejas Yanes, E. (1998b). Las Habilidades Profesionales del Técnico Medio en Farmacia Industrial. (Tesis presentada en opción al título académico de master). ISPETP. Ciudad de La Habana.
- Cejas Yanes, E. (1999). Plan marco o programa de formación por competencias profesionales para el técnico medio en Farmacia Industrial. Impresión ligera. Ciudad de La Habana.
- Cejas Yanes, E. (2000). El método de formación por competencias profesionales para especialidades químicas de nivel técnico medio. Ciudad de La Habana: MINED.
- Cejas Yanes, E. (2001). La formación por competencias profesionales: una experiencia cubana. Pedagogía 2001. Ciudad de La Habana: Palacio de las Convenciones.
- CEPES-MES (2003). Análisis del Desarrollo Laboral de los Graduados Universitarios de 1996 al 2000. La Habana.
- Chroback, R. (2000). La metacognición y las herramientas didácticas. Buenos Aires: Universidad Nacional de Comahue.
- CIDEC (2002). Competencias profesionales. Enfoques y modelos a debate. Cuaderno de trabajo, 27.
- CIDEC (2004). Competencias profesionales. Enfoques y modelos a debate, San Sebastián, España, Gobierno Vasco y Fondo Social Europeo.

- CINTERFOR / OIT (2000). Las 40 preguntas más frecuentes sobre formación por competencia: Sitio Web.
- CITMA (1998). La ciencia y la innovación tecnológica en Cuba. Bases para su Proyección Estratégica. La Habana: Editorial Academia.
- Clavijo, G. y Fuentes, H. (2001). Diseño Curricular y Evaluación basados en Competencias. Santa Fe de Bogotá: Univ. Nacional de Colombia.
- Cocca, J. (2004). Las Competencias Profesionales. En FCEIA “Visitas temáticas guiadas”. Argentina, Extraído el 10 de Febrero de 2000 desde http://www.fceia.unr.edu.ar/labinfo/facultad/decanato/secretaria/desarr_institucional/visitas-tematicas_guiadas/visitas_tematicas-guiadas/htm
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). Métodos de Investigación educativa. Madrid: La Muralla.
- Colás, M. (1994a). La metodología cualitativa en España. Aportaciones científicas a la educación. *Bordón*, 46 (4), 407-423.
- Colás, M. (1994b). La metodología cualitativa. En M. Colás y L. Buendía. *Investigación Educativa*. (pp. 249-291). Sevilla: Alfar.
- Colás, M. (1997). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Psicopedagogía. En L. Buendía, M. Colás y F. Hernández. *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. (pp. 252-283). Madrid: McGraw-Hill.
- Colás, M. y Buendía (1992). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar
- Colectivo de autores cubanos (2006). *La Nueva Universidad Cubana y su contribución a la universalización del conocimiento*. La Habana: Editorial Félix Varela
- Colectivo de autores del ISPETP. (2002). *Taller sobre competencias laborales*. Ciudad de La Habana.
- Confederación Europea de los Sindicatos (CES) (2002). Unión de las Confederaciones de la Industria y de los Empleadores de Europa. Marco de las acciones para el desarrollo de las competencias a lo largo de la vida. *Boletín CINTERFOR # 152*, <http://www.cinterfor.org.uy/public>
- Cong, M. (2004). Perfil de competencias para la función docente en la facultad de ciencias económicas de la UNICA. En *Universidad 2004. 4ta Convención Internacional de Educación Superior*. La Habana, CD-ROM

- Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER). Análisis Ocupacional y Funcional del Trabajo. OEI, España, 2001. <http://www.cinterfor.org.uy/public>
- Cordao, F. A (2002). Certificação profissional no Brasil. Boletín CINTERFOR # 152, <http://www.cinterfor.org.uy/public>
- Cruz Rodes, R. (2006). El Proyecto Tuning América Latina y las competencias a desarrollar en la formación del matemático. Bogotá, 22 de noviembre de 2006: Material en formato digital.
- Cuesta, A (2004). Gestión de Competencias. Editorial Academia, Ciudad de la Habana.
- D'Angelo Hernández, O. (2005). Formación por competencias, complejidad y desafío de la educación histórico – cultural, humanista y crítica. La Habana. Pedagogía 2005.
- Dalziel, Murray M., Cubeiro Juan C., Fernández G. (1996). Las Competencias. Clave para una Gestión Integrada de los Recursos Humanos. 2da Edición. Ediciones Deusto: Bilbao. España.
- De la Orden, Arturo (2000). La función optimizante de la evaluación de Programa Evaluativos. Revista de Investigación Educativa, 18 (2), págs 381-389
- De la Riva, F (1988). Principales problemas y posibles respuestas a la Animación Sociocultural, en Documentación Social. No 70, Madrid.
- De Miguel, M (1994). La Evaluación de Programas: Entre el conocimiento y el compromiso. Revista de Investigación Educativa, 17 (2), pp 345-348
- De Miguel, M (1999) Modelos y diseños en la evaluación de programas. En Sobrado, L (ed) Orientación Profesional: Diagnósticos e Inserción Sociolaboral. Barcelona, Editorial Estel.
- De Miguel, M (2000). La Evaluación de Programas Sociales. Fundamentos y Enfoques Teóricos. RIE, 18 (2) pp 289-317
- De Pablos, J. (1996): Tecnología y Educación: Barcelona, CEDECS.
- De Urrutia Barroso, L (2003). Sociología y trabajo social aplicado. Selección de lecturas: Editorial Félix Varela, La Habana. Pp 270.
- Delors, J. (1996). La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. París: UNESCO.

- Denzin, N. (1989). *Strategies of Multiple Triangulation. The Research Act: A theoretical Introduction to Sociological Methods.*
- Díaz Domínguez, Teresa. (2005). *Fundamentos para el trabajo metodológico de la Vicerrectoría de universalización. Plan de trabajo metodológico 2004-2005. (Material electrónico)*
- Diccionario Encarta 2006. Soporte Digital.
- Dina Rivilla, A. (1994). *La formación continua del profesorado desde una perspectiva colaborativa. Revista Innovación Educativa, 3.*
- Dirección de Formación de Profesionales (1999). *Plan de estudio de la Carrera de Estudios Socioculturales. Curso regular diurno. La Habana: MES.*
- Dirección de Formación de Profesionales (2003). *Documento Base para la Elaboración de los Planes de Estudio "D". La Habana: MES.*
- Dirección Regional de las Escuelas de Formación de Trabajadores Sociales (2004). *Plan de Estudio de las EFTS. Cojimar, La Habana. MES. Material Impreso.*
- Echevarria, B. (1993). *Formación Profesional, PPU: Barcelona.*
- Echeverría, B (2005). *Competencias de acción de los profesionales de la orientación. Madrid: ESIC*
- Echeverría, B. (1992). *Nuevas cualificaciones del orientador o nueva forma de interpretar la profesión; en Actas del V Seminario Iberoamericano de Orientación: El compromiso de la orientación escolar y profesional con los cambios de la sociedad. AEOEP: Tenerife 3-6 Mayo, (pp 177-188.)*
- Echeverría, B. (2002). *Gestión de la Competencia de Acción Profesional. Barcelona: Universidad de Barcelona.*
- Echeverría, B. y Sarasola, L. (2001). *Cualificaciones -competencia: la contribución de los proyectos Leonardo da Vinci y Adapt. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.*
- Elliot, J. (1988). *Teachers as Researchers: Implications for supervision and teacher Education. New Orleans: American Education research Association (AERA).*
- Elliot, J. (1994): *La investigación-acción en educación. Madrid: Morata.*

- Enrique, C y Cabo, J.M (coord) (2005). Hacia una sociedad del conocimiento y la información: divulgación pública del conocimiento en la Ciudad Autónoma de Melilla. Granada: GEU
- Ericsson, K. (1996). The acquisition of expert performance: An introduction to some issues. En K. A. Ericsson, (Eds) The road to excellence: The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports and games. (pp. 1-50). Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Escudero, J. M. (1995): Tecnología e innovación educativa. Bordón, Vol.47. No.2, pág.161-174.
- Everwijn, S., Bomers, G. y Knubben, J. (1993) Educación basada en la capacidad o en la competencia: cierre de la brecha entre la adquisición de conocimiento y capacidad para aplicarlo. Higher Education 25, 425-438. Extraído el 20 de agosto de 2005 desde http://www.fceia.unr.edu.ar/.../biblioteca_digital/articulos_pdf_biblioteca_digital_b_d_doc_T-02.pdf
- Facultades de Ciencias de la Educación de las Universidades Andaluzas (2005). Guía docente de psicopedagogía adaptada al Espacio Europeo de Educación Superior (Curso 2005-2006) Córdoba: Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba.
- Fernández González, A. M. (2000). La competencia comunicativa del docente; exigencia para una práctica pedagógica interactiva con profesionalismo. La Habana. ISPJAE. Sitio Web.
- Fernández Muñoz, R. (2004). Competencias profesionales del docente del siglo XXI. Departamento de Pedagogía. Universidad de Castilla – La Mancha.
- Fernández, B (1998) Educación Popular y alternativas políticas en América Latina. Ciudad de la Habana: Editorial Caminos.
- Fernández, R (1995) Evaluación de Programas. Una guía práctica en Ámbitos Sociales, Educativos y de Salud. Madrid.
- Fernández, R (2000). El proceso de Evaluación de Programas, pp 75-113
- Ferrández, A. (1997) El perfil profesional de los formadores, Departamento de Pedagogía Aplicada, Documento impreso.

- Figuera, P., Massot, I., Aneas, A. (1999). El desarrollo personal. Formación deformadores para la Iniciativa comunitaria Youthstart. Barcelona: Barcelona Activa.
- Forgas, J y Fuentes, H (2001). Modelo para la formación profesional en la Enseñanza Técnica Preuniversitaria sobre la base de competencias profesionales en la rama Mecánica. IVETA Conference. Montego Bay.
- Fuentes, H. (2000). Modelo curricular de disciplinas con base en competencias profesionales. Santiago de Cuba: CEES “Manuel F. Grann”.
- Gallardo, M.A. (2003). La inserción laboral de los alumnos y alumnas de Educación Física (Tesis doctoral). Directora: Leonor Buendía Eisman. Universidad de Granada, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Pp 237
- Gallardo, M.A. (2006) La investigación de competencias profesionales para la inserción profesional de los maestros de Educación Física. Revista electrónica de investigación psicoeducativa. Nº 9 Vol. 4(3), pp: 469-492.
- Gallart, M y Jacinto, C (1995). Competencias Laborales: tema clave en la articulación educación - trabajo. Curso subregional de formación de gerentes de educación Técnico - Profesional, <http://www.cinterfor.org.uy/public>
- Gallego Badillo, R. (1999). Competencias cognoscitivas. Un enfoque epistemológico, pedagógico y didáctico. Santa Fe de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- García Ferrando, M (2002). El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación. Madrid: Alianza.
- García Fuentes, C. D.; Rodríguez Rodríguez, O.; Rodríguez Fernández, S. (2006). Características competenciales del psicopedagogo: una aproximación desde la Comunidad Autónoma de Galicia. REOP, 17 (1), pp 99 - 116
- Garibay, L. (1993) Calidad, eficiencia y pertinencia de la educación en un época de crisis económicas. Revista Universitarias 2000, volumen 17, No 1 y 2, Caracas.
- Ghigliones, R. y Matalon, B. (1978). Les enquetes sociologiques: theories et pratiques. País : Armand-Colin.
- Gil Flores, J. (1994a). Análisis de datos cualitativos: aplicaciones a la investigación cualitativa. Barcelona : PPU
- Gil Flores, J. (1994b) El grupos de discusión: Una visión crítica. Material Impreso

- Gilbert, P y Parlier, M. (1992). La competence: du mot valise au concept operatoire. *Actualité de la Formation Permanente*, 116.
- Ginisty, D. (1997). L'home au centre du debat sur les competences. *Entreprises formation*.
- Gonczy, A y Athanasou, J (2000). Instrumentación de la educación basada en competencias. *Perspectivas de la teoría y la práctica en Australia*, en *Competencia Laboral y educación basada en normas de competencias de Antonio Argüelles*. México, Limusa, SEP, CNCCL, y CONALEP.
- Gonczy, A. (1994). Competency based assessment in the professions in Australia. *Assessment in Education*, 1, 27 - 44.
- González Arrieta, A (2004). Certificación de competencias de Acción Profesional. Proyecto CERTICAP. Extraído 8 de septiembre del 2006 desde (http://www.csi.map.es/csi/tecniap/tecniap_2004/comunicaciones/tema_02/2_001.pdf)
- González Maura, V. (2004). La formación de la competencia profesional en la Universidad. Reflexione y experiencias desde una perspectiva educativa. En *Universidad 2004. 4ta Convención Internacional de Educación Superior*. La Habana, 1ro al 5 de febrero [CD-ROM]
- González Soto, M. (2002). Aspectos metodológicos para la incorporación del enfoque de competencias en el sector público municipal. VI Congreso Internacional del CLAD. 15/05/. <http://www.clad.org.ve/anales>
- González, J (2006). Conferencia: Avances del proyecto Tuning América Latina. San José de Costa Rica, 22 de febrero: Documento en soporte digital.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Informe Final. Fase 1. Bilbao: Universidad de Deusto.
- González, V. (2002). ¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica. *Revista Cubana de Educación Superior*, XXIII (1), 45 – 53.
- Gonczy, A. y Athanasou, J. (1996). Instrumentación de la Educación Basada en Competencias. *Perspectivas de la teoría y la práctica en Australia*. En ARGUELLES, A. *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. (pp. 265-289). México: Limusa. SEP. CNCCL. CONALEP. Extraído el 11 de Octubre de 2001 desde

<http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complax/xxxx/esp/i/index.htm#1>

Gran Diccionario Enciclopédico (1982). Durvan. Bilbao: Durvan.

Gran Enciclopedia Larousse. (1996). Barcelona: Planeta.

Grates. (1950). *Diccionario de sinónimos castellanos*. Buenos Aires: Sopena.

Habermas Jürgen (1993). *Teoría de la acción comunitaria: complementos y estudios previos*, México: REI.

Hayes, J. R. (1996). *A new framework for understanding cognition and affect in writing*.

Hernández D; Benítez, F y Pichs, B. (2007). *Indicaciones para la organización, seguimiento y evaluación de la gestión integrada en las SUM: MES*

Hernández Díaz, J.M (1997). *Antecedentes de la Animación Sociocultural en España, en TRILLA, J. (Coord) Animación Sociocultural. Teoría, programas y Ámbitos*, Barcelona: Ariel.

Hernández Díaz, M.E (2005). *Desarrollo de competencias en los alumnos de la carrera de Ingeniería en Mecanización Agropecuaria (Tesis Doctoral)*. Directora: Eva Olmedo. Universidad de Granada, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.

Hernández, C. (2005). *Revista "Pedagogía Universitaria". La Universalización de la Enseñanza Superior en Cuba. Criterios de un Soldado de Filas. Vol. X, No. 4. La Habana.*

Horruitiner Silva, P. (1999). *La formación de profesionales en la Educación Superior cubana. Revista Educación Universitaria, Universidad de Matanzas, Cuba, No. 2.*

Horruitiner Silva, P. (2006b:6): *La nueva universidad cubana: el modelo de formación. La Habana, Editorial Félix Varela.*

Horruitiner, Silva, P. (2006a) *La nueva universidad cubana: el modelo de formación. La Habana: Editorial Félix Varela.*

Horrutinier, Silva, P. (2002). *La Formación desde una perspectiva Integradora. Ponencia presentada en la Conferencia Ministerial de los Países de la Unión Europea, América Latina y El Caribe. París.*

- Horrutinier, Silva, P. (2006b). Revista Pedagogía Universitaria: El Proceso de Formación en la Universidad Cubana. Vol. XI. No. 3. La Habana.
- Ibáñez, J (1994) Como se realiza una investigación mediante grupo de discusión. Material Impreso.
- Ibarra, A (2000). Formación de los recursos humanos y competencia laboral. Boletín CINTERFOR # 149, <http://www.cinterfor.org.uy/public>.
- Ibarra, A (2001). Formación de Recursos Humanos y Competencia Laboral. VII Congreso Latinoamericano de Innovaciones Educativas. Conocer México.
- Jessup, G. (1991). Outcomes: NVQs and the emerging model of education and training. London: Falmer Press.
- Jiménez Vielsa, S (2003). Fundamentos del diseño curricular en la educación técnica y profesional. Curso Pedagogía 2003. La Habana, Palacio de las Convenciones.
- Jiménez, B. (1996) Claves para comprender la formación profesional en Europa y España. EUB: Barcelona.
- Kuhn, T. S. (1980). La estructura de las revoluciones científicas. Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- Lafourcade, P. (1988). Calidad de la educación. Buenos Aires. Dirección Nacional de Información.
- Laval, C. (2004). La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública. Barcelona: Paidós.
- Le Boterf, G (1991). Ingeniería y evaluación de los planes de formación. Bilbao: Ed. Deusto.
- Le Boterf, G (1996). Cómo gestionar la calidad de la formación. Barcelona: Eds Gestión 2000.
- Le Boterf, G. (1996). De la competence a la navigation professionnelle. Paris: Les Editions d'Organisations.
- León, M. (2001). La integración escuela – empresa: un enfoque teórico y metodológico. Pedagogía 2001. Ciudad de La Habana.
- Levi - Leboyer, C. (1997). Gestión de las competencias. Barcelona: Gestión 2000.
- Llanio, G; Peniche, C y Rodríguez, M (2007). Los caminos hacia el Doctorado en Cuba. Ministerio de Educación Superior. Soporte Digital.

- López , F y Pozo, M. T (2002) Investigar en Educación Social. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- López- Feal, R (1998). Mundialización perfiles profesionales. Barcelona: ICE, Universidad de Barcelona.
- Malpica Jiménez, M C (2000). El punto de vista pedagógico en competencias laboral y educación basada en normas de competencias de Antonio Argüelles (comp) México, Limusa, SEP, CNCCL, y CONALEP.
- Martí, J (1976). Escritos sobre Educación: Editora Ciencias Sociales, ICL, La Habana,
- Martínez, F. (1996). La enseñanza ante los nuevos canales de comunicación. En TEJEDOR, F. J. Y GARCIA-VALCARCEL, A. (coord.): Perspectivas de las Nuevas Tecnologías en la Educación. Madrid: Narcea.
- Martínez Bonafé, J. (2004). La formación del profesorado y el discurso de las competencias. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18 (3) pp. 127-143.
- Martínez Mendoza, F. (2004). El proyecto educativo del centro infantil. La Habana: Pueblo y Educación.
- McClelland. D.C (1973). Testing for competence rather than for 'intelligence'. American Psychologist, 28(1):1--14,
- Mertens, L (1998) Competencias Laborales. Metodología AMOD para la construcción de un Curriculum de Capacitación Seminario. Taller coordinado por el Dr. Leonard Mertens, Dirección Nacional de Políticas de Empleo y Capacitación). Buenos Aires. Extraído el 25 de julio de 2006 desde <http://www.cinterfor.org.uy/>
- Mertens, L (1998). Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos. CINTERFOR/OIT
- Mertens, L. (1997). Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos. Montevideo: CINTERFOR / OIT. Extraído el 14 de Enero de 2002 desde <http://www.cinterfor.org.uy/public>
- Mertens, L. (2000). La Gestión por Competencia Laboral en la Empresa y la Formación Profesional. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Extraído el 14 de Enero de 2002 desde <http://www.cinterfor.org.uy/public>

- Mertens, L. (2002). Formación, productividad y competencia laboral en las organizaciones: conceptos, metodologías y experiencias. Montevideo: CINTERFOR / OIT. Extraído el 29 de marzo de 2006 desde <http://www.cinterfor.org.uy/public>
- Miles, M.B y Huberman, A (1994). Qualitative data análisis: an expanded sourcebook. Newbury Park, CA: Sage.
- Ministerio de Educación Superior (2004a). El nuevo modelo de universidad cubana. La Habana. Material Impreso.
- Ministerio de Educación Superior (2004c). La nueva universidad que queremos. La Habana. Material Impreso.
- Ministerio de Educación Superior (1980). La Historia de la Educación Superior en Cuba. La Habana. Material Impreso.
- Ministerio de Educación Superior (2003). Documento base para la elaboración de los planes de estudio D, Documento Oficial. La Habana. Material Impreso.
- Ministerio de Educación Superior (2004b). Reglamento de Postgrado de la República de Cuba. La Habana, Cuba.
- Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. (1999). Resolución Ministerial 21 de 1999. Cuba.
- Ministerio Enseñanza Superior (2005). Guía para la evaluación institucional de las Sedes Universitarias Municipales (SUM).
- Monera, M.L (1986). Un nuevo tipo de educación. En Quintana J.M (1986): Fundamentos de la Animación Sociocultural. Madrid. Narcea.
- Morell Alonso, D. (2007) Formación del Profesorado de Ciencias Agronómicas de la Universidad de Ciego de Ávila en Educación Ciencia- Tecnología-Sociedad. (Tesis Doctoral). Director Dr Jose Manuel Cabo Hernández. Universidad de Granada. España, Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales.
- Moreno Palomares, A (2005). El concepto de formación. Extraído 19 de septiembre de 2006 desde <http://www.paneldecomunicacion.net/aurelio/articulos/concepto.pdf>
- Morera, M. L (1986). Un nuevo tipo de educación. En Quintana J.M (1986): Fundamentos de la Animación Sociocultural. Madrid: Nancea.

- Morfin, A (2000). La nueva modalidad educativa: Educación Basada en Normas de competencias laboral y educación basada en normas de competencias de Antonio Argüelles (comp.) México, Limusa, SEP, CNCCL, y CONALEP.
- Núñez, J (2002). Filosofía y Estudios Sociales de la Ciencia. En Díaz-Balart, C, F.: Cuba Amanecer del tercer milenio. Editorial Debate, S.A.
- Núñez, J (2002). La educación CTS y la educación en valores: comentando la experiencia cubana. Material en formato electrónico. Universidad de la Habana.
- Núñez, J y López, J.A (2001b): Innovación tecnológica, innovación social y estudios CTS en Cuba. En Desafíos y tensiones actuales en Ciencia, tecnología y Sociedad. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva
- Núñez, J, J y López., C, J.A (2001a). Ciencia Tecnología y Sociedad. De los Estudios Ciencia, tecnología y Sociedad en Cuba. Material en formato electrónico.
- Núñez, J. (1999). La ciencia y la Tecnología como Procesos Sociales. Lo que la Educación Científica no debería olvidar. La Habana: Editorial Félix Varela
- Olmedo, E. y Hernández, M. (2004). Desarrollo de competencias a través de un programa basado en tareas vinculadas a las demandadas por la profesión de Ingeniería en Mecanización Agropecuaria. En: Memorias VI Conferencia Científica Internacional UNICA 2004. ISBN: 959-16-0286-9
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1996). Formación basada en competencias. Situación actual y perspectivas para los países del MERCOSUR. Educación Técnico Profesional. Cuaderno de trabajo 2, Biblioteca Digital de la OEI.
- Pérez Escoda, N. (2001). Formación Ocupacional. Proyecto docente e investigador. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en la Educación. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Pérez Juste, R (2000a). La Evaluación de Programas Educativos: Conceptos Básicos, Planteamientos generales y problemática. PIE, 18 (2), Págs 261-287
- Pérez Juste, R (2000b). La calidad de la Educación. En R. Pérez Juste y otros: Hacia una Educación de Calidad, (pp 13-44) Madrid: Narcea.
- Pérez Serrano, G (1990). Investigación- Acción. Aplicaciones al campo social y educativo. Madrid, Dykinson.

- Pérez Serrano, G (1994). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I y II. Madrid: La Muralla.
- Pérez, Juste, R (2006). Evaluación de programas educativos. Madrid: La Muralla.
- Perrenoud, F. (2000). 10 nuevas competencias para enseñar. Porto Alegre: Artmed perspectivas, p. 26-33. Didac, No. 36, Universidad Iberoamericana Santa Fe, México,
- Pichs, B; Hernández, D. y Benitez, F. (2006). La Evaluación institucional frente a los retos actuales de universalización de la Universidad. Universidad y Sociedad. Volumen I, Año II. Universidad de Cienfuegos, Cuba: Editorial UNIVERSO SUR.
- Pozo Llorente, M.T (2003). Competencias de acción y práctica profesional: Un modelo diagnóstico. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnostico en Educación. Universidad de Granada. Material Impreso.
- Pozo Llorente, Ma T.(2000). El Proceso de Investigación en Educación Social y Animación Social. Universidad de Granada. España
- Pozo, M. T. (2000) Tendencias conceptuales y metodológica en la evaluación de necesidades. RIE. España, 349-357
- Pozo, M.T y Ruiz, F (2002) Procedimientos para el análisis de datos cualitativos. Universidad de Granada, España. Material Impreso.
- Pozo, M.T; Gutiérrez, J y Poza Fatima (2003). Formación en Animación Socio-Cultural: Competencia de Acción y Criterios de Calidad. España, Instituto Andaluz de la Juventud.
- Proyecto FONDEF (2003) Educación del diseño basada en competencias: un aporte a la competitividad. Extraído 16 de abril de 2006 desde <http://www.fondef.org/>
- Quezada, H. (2002). Competencias laborales (II). Evolución y tipologías. Perú. Extraído el 24 de Octubre de 2003 desde <http://www.sht.com.ar/archivo/temas/competencias2b.htm#Autor#Autor>
- Ravitsky, M. (2002). Metodología francesa: diseño de una acción de capacitación. Conferencia magistral. III Encuentro sobre Formación Tecnológica de Europa y América Latina. Ciudad de La Habana, del 4 al 8 de noviembre del 2002.
- Reina, M (2008) Competencias específicas de la carrera de Ingeniería Informática en la Universidad de Mendoza, Argentina (Tesis Doctoral) Directores: Honorio

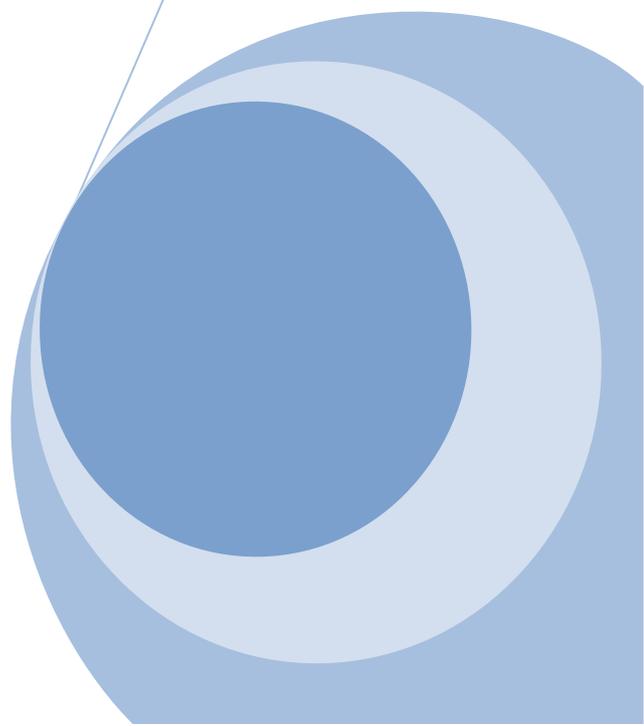
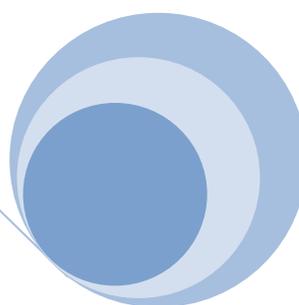
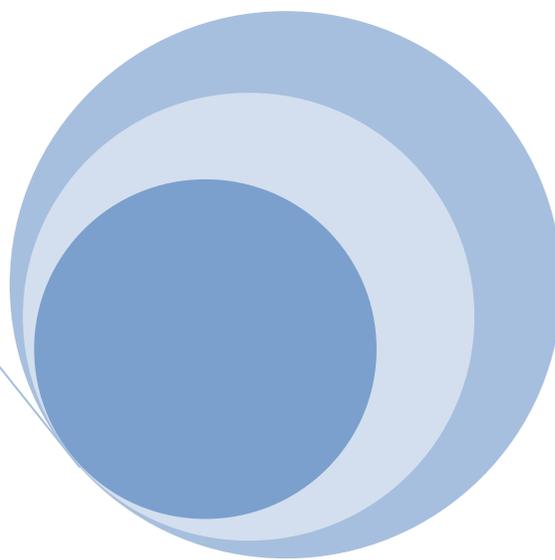
- Salmerón Pérez, Jose Antonio Naranjo Rodríguez, Sonia Rodríguez Fernández. Universidad de Granada, Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales.
- Reina, M. J. (2008). Competencias específicas de la carrera de Ingeniería Informática en la universidad de Mendoza. Argentina.
- Repetto, E (1998). Validación del cuestionario español de formación del personal que trabaja en orientación basada en competencias. En Revista de Orientación y Psicopedagogía, Vol. 9, no 15, Pp 57-84.
- Repetto, E (2003). Capacitación en competencias y cualificación profesional. Universidad de Santiago de Compostela.
- Retuerto, E (1997). El nuevo enfoque de las competencias profesionales y el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 97 (103-114)
- Rial, A. (2000). La formación profesional: introducción, histórica, diseño del currículo y evaluación. Santiago de Compostela: Tórculo Ediciones.
- Roca Serrano, A. (2000). El desempeño profesoral basado en la atención a las competencias laborales; una vía para el desarrollo profesional y humano de los docentes de la educación técnica y profesional. Holguín. ISP. Sitio Web.
- Rodríguez, J. L. (1996). Tecnología Educativa y Lenguajes. Funciones de la imagen en los mensajes verbo icónico. En TEJEDOR, F. J. Y GARCIAVALCARCEL, (coord.): Perspectivas de las Nuevas Tecnologías en la Educación, Madrid: Narcea.
- Rodríguez, S; Gallardo, M.A; Olmos, M C y Ruiz, F (2005). Investigación Educativa: Metodología de Encuesta. Grupo Editorial Universitario, Granada.
- Romero Rodríguez, S. (2000). Orientación profesional. Universidad de Sevilla: Proyecto docente inédito.
- Ruiz Iglesias, M (2005). La formación de competencias en educación: una mirada detenida en las competencias de la profesión docente, Durango, Documento de trabajo en el Doctorado en Ciencias de la Educación del Instituto Universitario Anglo Español.
- Sánchez Cabaco, A. (2005). Competencias y habilidades procedimentales en la formación de alumnos universitarios: implicaciones para la convergencia. En

- Actas del XII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa: investigación en innovación educativa. Tenerife: Universidad de La Laguna
- Spencer, I. M.; Spencer, J. M. (1993). *Competence and Work*. New York: Wiley and Sons.
- Spradley, J.P (1980). *The ethnographic interview*. New York, Holt, Rinehart and Winston. Pp70
- Surt-Forcem Pascualena, J. (2001). *La gestión por competencias colaborativa para recoger necesidades de formación*. Barcelona, Barcelona: Universitat de Barcelona Les Heures.
- Tejada, J (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo, en la Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol.7 No.2
- Tejada, J. (1999). El formador ante las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación: Nuevos roles y competencias profesionales. *Revista Comunicación y Pedagogía*, 158, 17 – 26.
- Tejedor, F. J (2000). El diseño y los diseños en la Evaluación de Programas PIE, 18(2), págs 319-339
- Torres, M (2006). La Universalización de la Educación Superior como alternativa ante el proceso de globalización. En *La Nueva Universidad Cubana y su contribución a la universalización del conocimiento*. Editorial Felix Varela, La Habana. pp 187.
- Tünermann, C (1996). Conferencia Regional sobre políticas y estrategias para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe. CRESALC/UNESCO, Caracas, 19.
- Tünermann, C. (2003). *La Universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI*. Nicaragua. Extraído el 8 de Enero de 2005 desde <http://www.biblioteca.udual.org>
- Úcar, X (1992). *La Animación Sociocultural*. Barcelona. CEAC.
- UNESCO (1996). Documento de Política para el cambio y el desarrollo en la Educación Superior. Memorias del Simposio AUGM/SM/UDUAL/CRESALC-UNESCO. Montevideo, 7.
- UNESCO (1998). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. *La Educación Superior en el siglo XXI. Visión y Acción*, Biblioteca Digital de la OEI.

- Extraído el 10 de diciembre de 2006 desde <http://www.campus-oei.org/oeivirt/superior.htm>
- UNESCO (2003). Enseñanza y formación técnica y profesional en el siglo XXI. Recomendaciones de la UNESCO y la OIT. Ediciones UNESCO, Francia.
- UNESCO (2006). Datos Mundiales de Educación OEI. Extraído el 2º de junio de 2007 desde <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article2253>
- Universidad de Deusto (2004a). Proyecto “Tuning Educational Structures in Europe” Europa: OEI. Extraído el 10 de Octubre de 2005 desde <http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/index.htm>
- Universidad de Deusto (2004b). Metodología, Línea 3: Resumen ejecutivo. En Proyecto TUNING. Extraído el 10 de Octubre de 2005 desde <http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/index.htm>
- Valcarce Fernández, M (2003). Modelos y Metodología para el desarrollo de competencias profesionales en el aula universitaria: Universidad de Vigo.
- Valiente Sondó, P (1997). Propuesta de sistema de superación para elevar la profesionalidad de los directores de Centros Docentes. Tesis de opción del Título de Master en Investigación, ICCP, MINED, La Habana, Cuba ,
- Valverde, O. (coord.) (2001). El enfoque de la competencia laboral. Montevideo: Departamento de Publicaciones de Cinterfor/OIT.
- Vargas, F (2001). La Formación hacia las Tendencias Actuales. La formación por Competencias. Instrumentos para Incrementar la Empleabilidad. CINTERFOR. Uruguay.
- Vargas, F (2001a). La Formación por Competencias Instrumento para Alcanzar la Empleabilidad. Disponible en <http://www.cinterfor.org.uy> , consultado el 24/10/2001.
- Vargas, F. (2000). La formación por competencias. Instrumento para incrementar la empleabilidad. CINTERFOR / OIT. Página Web.
- Vargas, F. (2001). Sistemas educativos basados en competencias como estrategia para la formación continua de los trabajadores. CINTERFOR / OIT.
- Vargas, F. (2003). Clasificaciones de ocupaciones, competencias y formación profesional: ¿paralelismo o convergencia? CINTERFOR / OIT. Página Web.

- Vargas, F.; Casanova, F. y Montanaro, L. (2001). ¿Que entendemos por competencias laborales?. En El enfoque de competencia laboral: manual de formación. Montevideo: CINTERFOR/OIT Extraído el 1 de Septiembre de 2007 desde http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/pub/man_cl/index.htm
- Vargas, F.; Casanova, F.; Montanaro, L. (2001). El enfoque de competencia laboral: manual de formación. Montevideo: CINTERFOR / OIT. Página Web.
- Ventosa, V. J. (1993). Fuentes de la Animación Sociocultural. Barcelona. Editorial Popular.
- Villarini Jusino, A. R. (2004). Desarrollo humano integral a base de competencias. San Juan: Biblioteca del pensamiento crítico.
- Wordruffe, C. (1993). ¿What is meant by a competency?. Leadership and Organisation Development Journal , 14, 29 – 36.
- Zabalza, M. (2003). Competencias profesionales del profesor universitario. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. (2005). Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea.

ANEXOS





ANEXOS

- Anexos 1. Cuestionario a estudiantes de la carrera de Estudios Socioculturales
- Anexos 2. Cuestionario a profesores de la carrera de Estudios Socioculturales
- Anexos 3. Cuestionario a directivos de las Sedes Universitarias y Jefes municipales de la carrera de Estudios Socioculturales
- Anexos 4. Cuestionario sobre Criterios de calidad en la formación de Estudios Socioculturales
- Anexos 5. Pruebas no paramétricas. Kruskal-Wallis
- Anexos 6. Pruebas no paramétricas. Kruskal-Wallis
- Anexos 7. Prueba de Kolmogorov-Smirnov para dos muestras
- Anexos 8. Instructivo del Modelo Estadístico de los Criterios e indicadores de calidad de la formación posgraduada en ESC
- Anexos 9. Modelo Estadístico. Evaluación de Criterios e indicadores de calidad de la formación posgraduada en ESC
- Anexos 10. Modelo metodológico para la evaluación de programas formativos desde la enseñanza posgraduada basados en competencias profesionales
- Anexos 11. Relación de Criterios de Calidad con sus indicadores
- Anexos 12. Índices de Figura, tabla y gráfico

ANEXO. 1**CUESTIONARIO A ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE ESTUDIOS
SOCIOCULTURALES.**

Este cuestionario forma parte de un estudio que se está realizando en la Universidad de Ciego de Ávila con el objetivo de contribuir a la mejora de la formación de los estudiantes de la Carrera de Estudios Socioculturales del programa de Universalización de la Enseñanza Superior.

Para el logro de este objetivo es necesario caracterizar el perfil actual de este profesional a partir de las responsabilidades y competencias que la práctica profesional demanda y evaluar la correspondencia entre formación y entorno sociolaboral para poder determinar los lineamientos de un proceso formativo continuo, que debe ser impartido desde las Sedes Universitarias Municipales.

Su colaboración en este proceso es muy importante, por lo que le solicitamos conteste el siguiente cuestionario. Los resultados obtenidos en esta investigación serán de gran utilidad para todos. El equipo de investigadores le garantiza la confidencialidad de la información que usted nos brinde.

Agradecemos sinceramente su colaboración.

9. ¿A usted le hubiera gustado ingresar en otra carrera?

0. No 1. Sí

En caso de ser afirmativo indiqueCuál _____

10. ¿Usted tenía conocimiento previamente ante de elegir la carrera en Estudios Socioculturales?

0. No 1. Sí

11. Marque cual fue el motivo principal de selección de la carrera en ESC. (En el caso de que fueran varios motivos ordénelos según su importancia en la decisión que tomó)

Motivos de la elección:

- 1. Vocación
- 2. Prestigio social
- 3. Salidas profesionales
- 4. Buen sueldo
- 5. Ayudo a mejorar el nivel de vida de la población.
- 6. Tiene correspondencia con la función laboral que tengo.
- 7. No tenía otra opción. _____

12. ¿Cantidad de años que lleva estudiando la carrera?: _____

¿En que año se encuentra?: _____

¿Cuantas asignaturas tiene pendientes?: _____

13. ¿Ha cambiado alguna vez de carrera a lo largo de sus estudios universitarios?

0. No 1. Sí

14. Indiqué sí la formación recibida en la Sede Universitaria le ha sido *útil para*.

Tenga en cuenta que:

Nada (1) Algo (2) bastante (3) mucho (4)

	1	2	3	4
1. Tener más responsabilidad con su trabajo.				
2. Realizar mejor las tareas de su trabajo				
3. Posibilitar la realización de tareas más interesantes.				
4. Mejorar su estatus (promoción, aumento de ingresos, profesionalidad...)				
5. Poder afrontar mayor cantidad de asuntos.				
6. Aplico nuevos procedimientos en la toma de decisiones				
7. Incrementar mi nivel cultural.				
8. Mayor calidad de las funciones que realizó.				

15. Durante el tránsito por la Carrera de Estudios Socioculturales qué competencias considera haber adquirido. Tenga en cuenta que:

Nada (1) Algo (2) Bastante (3) Mucho (4)

Competencia.	1	2	3	4
1. Capacidad de análisis y síntesis				
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.				
3. Planificación y gestión del tiempo.				
4. Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio.				
5. Conocimientos básicos de la profesión.				
6. Comunicación oral y escrita.				
7. Conocimientos de una segunda lengua.				
8. Habilidades básicas de manejo de la computadora.				
9. Habilidades de investigación.				
10. Capacidad de aprender.				
11. Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar informaciones provenientes de fuentes diversas)				
12. Capacidad crítica y autocrítica.				
13. Capacidad para adaptarse a las nuevas situaciones.				
14. Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)				
15. Resolución de problemas.				

16. Toma de decisiones				
17. Trabajo en grupo.				
18. Habilidades para desarrollar relaciones interpersonales				
19. Liderazgo				
20 Capacidad de trabajar en un grupo interdisciplinario.				
21. Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia.				
22. Apreciación de la diversidad y multiculturalidad.				
23. Conocimientos de culturas y costumbres de otros países.				
24. Validadse para trabajar de forma autónoma.				
25. Diseño y gestión de proyectos.				
26. Iniciativa y espíritu emprendedor				
27. Compromiso ético.				
28. Preocupación por la calidad				
29. Motivación de logro.				

16. Si usted tuviera que elegir nuevamente una carrera universitaria qué haría: Tenga en cuenta que:

Probablemente Si (1) Probablemente (2) Probablemente No (3)

	1	2	3
1. Escogería una carrera que se estudie en la SUM.			
2. Escogería la misma carrera en ESC pero en la Universidad.			
4. Escogería otra carrera de las que se estudian en la Universidad			
5. Volvería a estudiar otra vez la misma carrera en ESC en la SUM.			
6. Otra			

17. Indique los estudios que le gustaría realizar después de su graduación. Señale todas las alternativas que considere:

- 1. Cursos de especialización.
- 2. Cursos de formación básica
- 3. Postgrado (Master, Especialista, etc.)
- 4. Otras titulaciones universitarias.
- 5. Ninguno.

18. Diga cuál es su visión con respecto a la superación posgraduada: (Por favor escoger una opción solamente).

- 1. La superación posgraduada es necesaria debido a las deficiencias de los estudios realizados
- 2. La formación y estudios adicionales son necesarios para realizar tareas que no estaban previstas en los estudios cursados.
- 3. Los estudios que realicé son una base para la actualización continua de conocimientos y habilidades.
- 4. La formación continua mediante el postgrado es necesaria para una adecuada inserción laboral.

19. Indique la relación de sus estudios universitarios con el trabajo que realiza. (Por favor escoger una opción solamente).

- 1. Sus estudios son los más acordes para su trabajo.
- 2. Sus estudios tienen cierta afinidad con su trabajo.
- 3. Otros estudios habrían sido más apropiados.
- 4. El campo de estudio no importa mucho.
- 5. Ningún tipo de estudios superiores se relaciona con su trabajo y al menos esta modalidad ayuda a que su nivel cultural se incremente.

20. ¿Cumple usted en su desempeño laboral con las siguientes funciones? Tenga en cuenta que.

Nada (1) Algo (2) Bastante (3) Mucho (4)

	1	2	3	4
1. Toma de decisiones.				
2. Alta responsabilidad de las gestiones en su centro de trabajo.				
3. Facilitador social en el territorio.				
4. Facilitador social de grupos.				
5. Facilitador social de sujetos.				

6. Gestión de las dificultades de grupos sociales.				
7. Gestión de las dificultades recursos y/o equipamientos necesarios para la población.				
8. Administración de los diferentes niveles de actuación.				
9. Administración de la institución en la que trabaja.				
10. Administración de los programas y/o tareas que gestiona.				
11. De coordinación y dirección de una estructura organizativa.				
12. De coordinación y dirección de programa y/o actividad.				
13. Planificación de programas.				
14. Planificación de actividades socioculturales.				
15. Planificación de actividades educativas.				
16. De investigación, diagnóstico y evaluación				
17. De intervención directa en colectivos laborales.				
18. De intervención educativos y comunidades.				
19. De intervención en correspondencia con lo planificado y/o responsabilizándose del desarrollando de determinadas actividades.				
20. De información y divulgación.				
21. De aplicación de la comunicación social				
23. De promoción sociocultural.				
24. De orientación sociolaboral.				
25. De formación ocupacional.				
26. De formación escolar.				
27. De formación de adultos.				
28. Otras funciones no señaladas				

21. Señale el grado de importancia de las distintas cuestiones que a continuación le señalamos para el buen desarrollo de sus tareas cotidianas. Tenga en cuenta que:

Nada (1) Algo (2) Bastante (3) Mucho (4)

	1	2	3	4
3. Poseer un dominio en conocimientos relacionados con la intervención sociocultural y educativa tales como en trabajo socio-cultural, sociología, psicología, comunicación social, derecho, etc...)				
4. Poseer unos conocimientos específicos que sólo se adquieren con una formación media superior previa y luego la universitaria.				

5. Actualizarme y participar en procesos de formación continua con instituciones educativas.				
6. Poseer unos conocimientos específicos relacionados con la investigación social.				
7. Dominar los principios teóricos y metodológicos para la planificación, implementación y evaluación de proyectos socioeducativos y culturales				
8. Trabajar en equipo				
9. Dominio de la informática				
10. Dominio del inglés				
11. Tomar decisiones de forma autónoma				
12. Flexibilidad en el modo de actuación.				
13. Polivalencia en el modo de actuación.				
14. Disponibilidad en el modo de actuación				
15. Discreción en el modo de actuación				
16. Objetividad en el modo de actuación				
17. Participar en la gestión de mi institución				
18. Adaptación a cada situación que me enfrente				
19. Diálogo permanente con los implicados en mi medio de actuación.				
20. Reflexión y sistematización permanente del contexto				
21. Resolver problemas de forma autónoma cualquier problemática que me enfrente				
22. Capacidad de dirección y coordinación de las tareas de cada programa o proyecto socio-cultural que participo.				
23. Capacidad de relación y comunicación				
24. Asumir responsabilidades externas a mi puesto de trabajo				
25. Confianza en mi mismo				
26. Conocer todos los lenguajes de la comunicación (oral, escritos, gráficos,...)				
27. Observación constante				
28. Dominio de dinámica de grupos				
29. Desarrollar tareas administrativas y burocráticas fuera de mi puesto de trabajo				
30. Coordinación con otros profesionales				
31. Relaciones interpersonales correctas				
32. Conocimientos específicos de área como economía, derecho, entre otras...				
33. Promoción de actividades socio-culturales.				
34. Promoción de actividades de prevención social y de educación a la población en normas de vida adecuada.				
35. Gestionar recursos humanos, materiales y económicos.				
36. Conocer todos los recursos y dispositivos acerca del trabajo socio-cultural				
37. Capacidad para acceder a la información y procesarla adecuadamente.				
38. Otras:				

ANEXO. 2**ENCUESTA A PROFESORES DE LA CARRERA DE ESTUDIOS****SOCIOCULTURALES.**

La siguiente encuesta forma parte de un estudio que se está realizando en la Universidad de Ciego de Ávila, cuyo objetivo es buscar alternativas para la mejora del proceso de formación profesional de los estudiantes de la Carrera en Estudios Socioculturales.

Para el logro de este objetivo es necesario caracterizar la formación actual en Estudios Socioculturales en correspondencia con las funciones y tareas que exige a este profesional la sociedad cubana actual potenciando el desarrollo de un proceso de formación continua.

Necesitamos que nos ayude contestando con sinceridad algunas preguntas, los resultados obtenidos en esta investigación serán de gran utilidad para todos. El equipo de investigadores le garantiza la confidencialidad de la información que usted nos brinde.

Agradecemos sinceramente su colaboración.

Edad: _____	Sexo: _____
Sede Universitaria a que pertenece: _____	
Estudios que poseen: _____	
Años en la docencia: _____	
Categoría docente: _____	
Grado Científico: _____	
Función que realiza en la docencia: _____	

1. ¿Cómo es la asistencia de los estudiantes de la carrera de Estudios Socioculturales a los actos presenciales que se planifican?

1. Muy buena. 2. Buena 3. Regular 4. Mala 5. No se.

Argumente su respuesta.

2. Indique la importancia que para usted tienen los siguientes objetivos en la formación de Estudios Socioculturales que se desarrolla en el programa de Universalización de la Enseñanza Superior. Tenga en cuenta que:

Nada (1) Algo (2) Bastante (3) Mucho (4)

	1	2	3
1. Desarrollo personal de los participantes en los procesos de formación.			
2. Formar licenciados en Estudios Socioculturales con una base teórica y práctica adecuada.			
3. Promover su integración activa y responsable dentro de la sociedad y del colectivo de referencia.			

4. Concepto de Estudios Socioculturales relacionados con los valores, resolución de problemas y la aplicación de principios básicos de la acción en el contexto donde se desarrolla.			
5. La práctica profesional,			
6. Fundamentar la práctica desde una perspectiva crítica y transformadora.			
7. Proporcionar al estudiantado información y experiencias que faciliten la inserción laboral.			
8. Desarrollo de capacidades, destrezas y habilidades específicas de la acción socioculturales.			
9. Habilidades para el trabajo en grupo.			
10. Capacidad de atender las problemáticas con autonomía			
11. Habilidades informáticas			
12. Destrezas evaluadoras			
13. Capacidad para planificar y participar en los procesos de intervención.			
14. Otras.			

3. A su juicio, cuáles son las principales dificultades que tiene la formación de los estudiantes de Estudios Socioculturales desde las perspectivas del programa de Universalización de la Enseñanza Superior? Ordenen del 1 al 10 (siendo el 1 la de mayor incidencia negativa en el contexto)

Dificultades.	
Unidad entre formación teórica y práctica.	
La salida que tiene el plan de estudio a la formación de competencias exigidas por este futuro profesional	
Formación que posibilite la inserción de nuevos temas referentes al contexto sociocultural actual.	
La imagen ética y estética del profesional en Estudios socioculturales.	
Sistema de habilidades que se relacionan con las características del contexto sociolaboral donde se insertan.	
La disposición en al formación de componentes teóricos, metodológicos y epistemológico.	
Gran potencialidad de explicaciones ideológicas de la formación.	
La contextualización de las posibilidades de las laborales.	
Unas propuestas de formación actualizada que satisfaga las necesidades de formación en correspondencia con su profesión y que este en correspondencia con las exigencias actuales de la sociedad.	
Una formación que permita la introducción de nuevas preocupaciones	

sociales y a nuevas temáticas de interés.	
Otras:	

4. ¿Cuáles de las siguientes habilidades, destrezas, actitudes y conocimientos se pretende transmitir a través de la carrera de Estudios Socioculturales?...

Nada (1) Algo (2) Bastante (3) Mucho (4)

Competencia.	1	2	3	4
1. Capacidad de análisis y síntesis				
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.				
3. Planificación y gestión del tiempo.				
4. Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio.				
5. Conocimientos básicos de la profesión.				
6. Comunicación oral y escrita.				
7. Conocimientos de una segunda lengua.				
8. Habilidades básicas de manejo de la computadora.				
9. Habilidades de investigación.				
10. Capacidad de aprender.				
11. Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar informaciones provenientes de fuentes diversas)				
12. Capacidad crítica y autocrítica.				
13. Capacidad para adaptarse a las nuevas situaciones.				
14. Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)				
15. Resolución de problemas.				
16. Toma de decisiones				
17. Trabajo en grupo.				
18. Habilidades para desarrollar relaciones interpersonales				
19. Liderazgo				
20. Capacidad de trabajar en un grupo interdisciplinario.				
21. Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia.				
22. Apreciación de la diversidad y multiculturalidad.				
23. Conocimientos de culturas y costumbres de otros países.				
24. Validez para trabajar de forma autónoma.				
25. Diseño y gestión de proyectos.				
26. Iniciativa y espíritu emprendedor				
27. Compromiso ético.				
28. Preocupación por la calidad				
29. Motivación de logro.				

5. Señale los puntos fuertes y débiles de la formación de Estudios Socioculturales en condiciones de la Universalización de la Enseñanza Superior.

Puntos Fuertes	Puntos Débiles
1.	1.
2.	2.
3.	3.

6. Indiqué sí la formación recibida en la Sede Universitaria le ha sido *útil a los estudiantes para:* (tenga en cuenta que)

Nada (1) Algo (2) bastante (3) mucho (4)

	1	2	3	4
1. Tener más responsabilidad con su trabajo.				
2. Realizar mejor las tareas de su trabajo				
3. Posibilitar la realización de tareas más interesantes.				
4. Mejorar su estatus (promoción, aumento de ingresos, profesionalidad...)				
5. Poder afrontar mayor cantidad de asuntos.				
6. Aplico nuevos procedimientos en la toma de decisiones				
7. Incrementar mi nivel cultural.				
8. Mayor calidad de las funciones que realizó.				

7. ¿Usted considera que los planes de estudios de la carrera de Estudios Socioculturales están en función de obtener un profesional competente en el ámbito sociocultural?

. 1. Si 2. No 3. No se

Justifique su concepto de profesional competente

8. Indique si en el Plan de estudios de la carrera de Estudios Socioculturales se persigue el desarrollo de capacidades, destrezas, habilidades y conocimientos que permitan:

Tenga en cuenta que:

Nunca (1) Algo (2) bastante (3) mucho (4)

	1	2	3	4
1. Tomar decisiones de forma autónoma.				
2. Asumir responsabilidades de gestión en su centro de trabajo.				
3. Facilitador social en el territorio, de colectivos.				
4. Facilitador social de colectivos.				
5. Facilitador social grupos y/o sujetos.				
6. Gestionar las dificultades de grupos sociales.				
7. Gestionar las dificultades recursos y/o equipamientos necesarios para la población.				
8. Administrar de los diferentes niveles de actuación.				
9. Administrar la institución en la que trabaja.				
10. Administrar de los programas que gestiona.				
11. Coordinar y dirigir una estructura organizativa.				
12. Coordinar y dirigir programa y/o actividad.				
13. Planificar programas.				
14. Planificar actividades socioculturales				
15. Planificar actividades educativas.				
16. Investigar, diagnosticar y evaluar.				
17. Intervenir directamente en colectivos laborales.				
18. Intervenir directamente en colectivos educativos y comunidades				
19. Intervenir en correspondencia con lo planificado y/o responsabilizándose del desarrollando de determinadas actividades				
20. Buscar información y divulgarla.				
21. Aplicar los principios esenciales de la comunicación social				
22. Promover las acciones socioculturales.				

23. Orientar sociolaboral.				
24. Formar a los diferentes niveles ocupacional				
25. Formar a los diferentes niveles escolares.				
26. Formar a los adultos.				
30. Otras funciones no señaladas				

9. Exprese su grado de acuerdo con la siguiente frase y argumente su respuesta

Existe una alta satisfacción de los estudiantes con respecto a la formación recibida en la Sedes Universitarias y más si la puede concretar en el contexto sociolaboral donde se desarrollan, principalmente los trabajadores sociales, promotores culturales o instructores de arte.

10. ¿Usted cree que la **Formación posgradada** en ESC es necesaria de acuerdo a las características que asume el programa de Universalización de la Enseñanza superior?

0. No 1. Sí 3. No se

¿Por qué?

- 11.** ¿Cuáles son en su opinión los **retos** futuros de la formación en Estudios Socioculturales en condiciones de Universalización de la Enseñanza Superior? Mencione 5 y ordénelos de acuerdo a la importancia que tenga para usted.

Muchas Gracias.

ANEXO. 3

CUESTIONARIOS A LOS DIRECTIVOS DE LAS SEDES UNIVERSITARIAS**MUNICIPALES Y JEFES DE CARRERAS MUNICIPALES DE ESTUDIOS****SOCIOCULTURALES.**

Este cuestionario forma parte de un estudio que se está realizando en la Universidad de Ciego de Ávila, cuyo objetivo es buscar alternativas para la mejora del proceso de formación profesional en Estudios Socioculturales en la provincia.

Para el logro de este objetivo es necesario caracterizar la formación actual en Estudios Socioculturales en correspondencia con las funciones y tareas que exige a este profesional la sociedad cubana actual potenciando el desarrollo de un proceso de formación continua.

Edad: _____	Sexo: _____
Centro donde desarrolla la docencia:	<input type="checkbox"/> 0. SUM <input type="checkbox"/> 1. Universidad
Central.	
Si pertenece a la SUM: Sede Universitaria a que pertenece: _____	
Si pertenece a la Universidad: Departamento: _____	
Puesto que desempeña en la SUM o en la Universidad: _____	
Estudios que poseen: _____	
Años en la docencia: _____	
Años en el cargo: _____	
Categoría docente: _____	
Grado Científico: _____	

1. ¿Cómo usted caracteriza el proceso de formación profesional de la carrera de estudios socioculturales que se desarrolla en condiciones de Universalización de la Enseñanza Superior?

- 1. Muy malo
- 2. Malo
- 3. Medianamente malo.
- 4. Bueno
- 5. Muy bueno.
- 6. No se.

Argumente su respuesta.

2. Señale los puntos fuertes y débiles de la formación de Estudios Socioculturales en condiciones de la Universalización de la Enseñanza Superior.

Puntos Fuertes	Puntos Débiles
1.	1.
2.	2.
3.	3.

3. Indique la importancia que para usted tienen los siguientes objetivos en la formación de Estudios Socioculturales, asumiendo como referente las características del programa de Universalización de la Enseñanza Superior. Tenga en cuenta que:

Nunca (1) Algo (2) Bastante (3) Mucho (4)

	1	2	3	4
1. Desarrollo personal de los participantes en los procesos de formación.				
2. Formar licenciados en Estudios Socioculturales con una base teórica y práctica adecuada.				
3. Promover su integración activa y responsable dentro de la sociedad y del colectivo de referencia.				
4. Concepto de Estudios Socioculturales relacionados con los valores, resolución de problemas y la aplicación de principios básicos de la acción en el contexto donde se desarrolla.				
5. La práctica profesional,				
6. Fundamentar la práctica desde una perspectiva crítica y transformadora.				
7. Proporcionar al estudiantado información y experiencias que faciliten la inserción laboral.				
8. Desarrollo de capacidades, destrezas y habilidades específicas de la acción socioculturales.				
9. Habilidades para el trabajo en grupo.				
10. Capacidad de atender las problemáticas con autonomía				
11. Habilidades informáticas				
12. Destrezas evaluadoras				
13. Capacidad para planificar y participar en los procesos de intervención.				
14. Otras.				

4. Indique si en el Plan de estudios de la Carrera de ESC se persigue el desarrollo de capacidades, destrezas, habilidades y conocimientos que permitan:

Tenga en cuenta que:

Nunca (1) Algo (2) Bastante (3) Mucho (4)

	1	2	3	4
1. Tomar decisiones de forma autónoma.				
2. Asumir responsabilidades de gestión en su centro de trabajo.				
3. Facilitador social en el territorio, de colectivos.				
4. Facilitador social de colectivos.				
5. Facilitador social grupos y/o sujetos.				
6. Gestionar las dificultades de grupos sociales.				
7. Gestionar las dificultades recursos y/o equipamientos necesarios para la población.				
8. Administrar de los diferentes niveles de actuación.				

9. Administrar la institución en la que trabaja.				
10. Administrar de los programas que gestiona.				
11. Coordinar y dirigir una estructura organizativa.				
12. Coordinar y dirigir programa y/o actividad.				
13. Planificar programas.				
14. Planificar actividades socioculturales				
15. Planificar actividades educativas.				
16. Investigar, diagnosticar y evaluar.				
17. Intervenir directamente en colectivos laborales.				
18. Intervenir directamente en colectivos educativos y comunidades				
19. Intervenir en correspondencia con lo planificado y/o responsabilizándose del desarrollando de determinadas actividades				
20. Buscar información y divulgarla.				
21. Aplicar los principios esenciales de la comunicación social				
22. Promover las acciones socioculturales.				
23. Orientar sociolaboral.				
24. Formar a los diferentes niveles ocupacional				
25. Formar a los diferentes niveles escolares.				
26. Formar a los adultos.				
30. Otras funciones no señaladas				

5. Enumere por orden de importancia, algunos aspectos que siempre le hayan preocupado en la formación de la carrera de Estudios Socioculturales

6. ¿Cómo debe ser un proceso de formación continua en el programa de Universalización de la Enseñanza Superior enfocado desde la carrera de Estudios Socioculturales y bajos las condiciones de una Sede Universitaria?

7. ¿Cuáles son en su opinión los **retos** futuros de la formación en Estudios Socioculturales en condiciones de Universalización de la Enseñanza Superior? Mencione más de 5 y ordénelos de acuerdo al grado de importancia.

Muchas Gracias.

ANEXO. 4

CUESTIONARIO SOBRE CRITERIOS DE CALIDAD EN LA FORMACIÓN DE ESTUDIOS SOCIOCULTURALES.

Este cuestionario forma parte de un estudio que se está realizando en la Universidad de Ciego de Ávila, cuyo objetivo es buscar alternativas para la mejora del proceso de formación profesional en Estudios Socioculturales en la provincia. Para el logro de este objetivo es necesario definir los criterios de calidad y los indicadores que potencien la formación actual en Estudios Socioculturales, además se le aplica a estudiantes, profesores y directivos que estén implicados en dicha formación.

Su colaboración en este proceso es muy importante, por lo que le solicitamos conteste el siguiente cuestionario. Los resultados obtenidos en esta investigación serán de gran utilidad para todos. El equipo de investigadores le garantiza la confidencialidad de la información que usted nos brinde.

Agradecemos sinceramente su colaboración.

1. A continuación se presenta una serie de criterio de calidad que se relaciona con la formación en ESC y se trata de que usted exprese si esta de acuerdo con que estos criterios de calidad se cumplen en la formación en ESC y debe tener encuentra que: Nunca (1) Algo (2) Bastante (3) Mucho (4)

	1	2	3	4
1. Utilidad de la formación para el desarrollo de la práctica profesional.				
2. Pertinencia y contextualización de los programas de las disciplinas y asignaturas que se corresponden con las necesidades del contexto.				
3. Eficiencia de las acciones educativas que se desarrollan.				
4. Adaptabilidad hacia los diferentes intereses y niveles de posibilidades del estudiantado.				
5. Coherencia al existir una formación que se encuentra relacionada con las características del contexto y la ética profesional.				
6. Existencia de procesos evaluativos constantes que permiten trazarse planes de mejoras.				
7. Claustro docente de excelencia				
8. Calificación de los equipos docentes y directivos.				
9. La existencia de propuesta de formación basada en las innovaciones didácticas y tecnológicas.				
10. Compromiso político e ideológico de las ofertas de formación.				
11. Estabilidad temporal del claustro de profesores.				
12. Capacidad ante el cambio.				
13. Capacidad transformadora.				
14. Infraestructura				

15. Impacto social de la formación profesional				
16. Otros				

ANEXOS. 5

PRUEBAS NO PARAMÉTRICAS. KRUSKAL-WALLIS.

Objetivo: Determinar si los profesores y directivos tienen la misma percepción de que el plan de estudio de la carrera de Estudios Socioculturales forma competencias genéricas, intervención y específicas.

Notas

Resultados creados		24-OCT-2007 23:14:30
Comentarios		
Entrada	Datos	D:\procesamiento\Pruebas estadísticas\Comptencias\comp tencias est prof.sav
	Filtro	<ninguna>
	Peso	<ninguna>
	Segmentar archivo	<ninguna>
	Núm. de filas del archivo de trabajo	10498
Manipulación de los valores perdidos	Definición de los perdidos	Los valores perdidos definidos por el usuario serán tratados como perdidos.
	Casos utilizados	Los estadísticos para cada prueba se basan en todos los casos con datos válidos para las variables usadas en dicha prueba.

Sintaxis		NPAR TESTS /K-W=respuest BY grupo(1 2) /MISSING ANALYSIS.
Recursos	Tiempo transcurrido	0:00:00,22
	Número de casos permitidos(a)	74898

a Basado en la disponibilidad de memoria en el espacio de trabajo.

Prueba de Kruskal-Wallis

Rangos

	GRUPO	N	Rango promedio
RESPUE ST	1	5289	4384,76
	2	5209	6127,52
	Total	10498	

Estadísticos de contraste(a,b)

	RESPUES T
Chi- cuadrado	990,629
gl	1
Sig. asintót.	,000

a Prueba de Kruskal-Wallis

b Variable de agrupación: GRUPO

Esta prueba sirve para comprobar si existe igualdad de criterios entre los profesores y los estudiantes. En la tabla anterior se observa que el valor del grado de significación es de 0,000 por lo que se rechaza la hipótesis nula de que nuestra prueba estadística y se indica que los niveles de análisis entre los profesores y los estudiantes son diferentes. La matriz de datos es adecuada para proceder al análisis factorial.

ANEXO 6.

PRUEBA NO PARAMÉTRICAS DE KRUSKAL-WALLIS

Objetivo: Analizar si existía correlación entre los criterios de los tres perfiles profesionales analizados; trabajadores sociales, instructores de arte y maestros emergentes; con respecto a las funciones que desarrollan en su ámbito de intervención.

Rangos

	GRUPOS	N	Rango promedio
RESPUEST	1	999	2612,38
	2	756	2452,94
	3	3321	2535,75
	Total	5076	

Estadísticos de contraste^{a,b}

	RESPUEST
Chi-cuadrado	5,549
gl	2
Sig. asintót.	,062

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: GRUPOS

RESPUEST

Tukey B^{a,b}

GRUPOS	N	Subconjunto para alfa = .10	
		1	2
2	756	2,52	
3	3321	2,59	2,59
1	999		2,63

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

- a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 1142,915.
- b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Esta prueba sirve para comprobar la hipótesis de que las funciones que desarrollan los tres perfiles *maestros emergentes*, *instructores de arte y trabajadores sociales* son diferentes, criterio que comprueba lo que teóricamente está establecido que según el ámbito de intervención serán las funciones que desarrollan.

ANEXO 7.

PRUEBA DE KOLMOGOROV-SMIRNOV PARA DOS MUESTRAS.

Objetivos: Analizar sí entre los estudiantes y profesores existía correlación entre los criterios emitidos con respecto a la utilidad de la formación profesional que se desarrolla en las carrera de Estudios Socioculturales.

Frecuencias

	GRUPO	N
RESPUESTA	1	1504
	2	1392
	Total	2896

Estadísticos de contraste(a)

		RESPUESTA
		T
Diferencias más extremas	Absoluta	,200
	Positiva	,200
	Negativa	-,010
Z de Kolmogorov-Smirnov		5,364
Sig. asintót. (bilateral)		,000

a Variable de agrupación: GRUPO

Esta prueba sirve para comprobar la hipótesis de que entre los profesores y estudiantes existe igual de criterio con respecto a la utilidad de la formación profesional en ESC. En la tabla anterior se observa que el valor del grado de significación es de 0,000, por lo que se rechaza la hipótesis nula y se entiende que los puntos de referencias entre los profesores y los estudiantes es diferente.

ANEXO 8.

Instructivo del Modelo Estadístico de los Criterios e indicadores de calidad de la formación posgraduada en ESC.

Introducción.

A continuación se presenta la secuencia que se debe tener al llenarse el modelo estadístico que se adjunta. El mismo mide tres directrices fundamentales y contempla 6 criterios de calidad y de manera general 19 indicadores.

Los objetivos fundamentales que tienen el modelo estadístico es que se realice un diagnóstico de la efectividad de los indicadores de calidad en la formación posgraduada en ESC en condiciones de la UES, para que facilite la focalización de las principales debilidades y fortalezas de los planes de formativos que se ejecutan con estas características para que se diseñen planes de mejoras en cada curso lectivo.

El Modelo contempla 8 secciones:

1. Datos generales de la SUM que imparte el posgrado de Intervención Comunitaria basada en competencias de la acción profesional para la carrera de ESC.
2. Datos que relacionan la eficiencia de las acciones educativas.
3. Relación entre el estudiantado y los profesores.
4. Disponibilidad de televisores, videos y ordenadores para la docencia y se relaciona el estado técnico de la misma.

5. Recursos bibliográficos con los que cuenta para relacionarlos con la cantidad de estudiantes que tienen como matrícula.
6. Estados de los locales con los que se cuentan para la docencia.
7. Claustro que se dispone, las funciones que desempeñan, grados científicos, categoría docente que poseen, si están vinculados a proyectos de investigación, entre otras.

Este modelo debe ser llenado por el profesor coordinador de la oferta de posgrado en la Especialización de Intervención Comunitaria, de cada SUM, cuando los comités que le hacen el seguimiento a la calidad de la formación posgraduada en ESC se les convoque por parte de la Sede Central, específicamente por el Centro de Estudios Educativos (CEE) que tiene la responsabilidad de evaluar la calidad y establecer planes de mejoras de manera sistemática.

ANEXO 9.

Modelo Estadístico. Evaluación de Criterios e indicadores de calidad de la formación posgraduada en ESC.		
Provincia:	Municipio:	SUM
Director SUM		e-mail:
Coordinador del posgrado:		e-mail:
Dirección:		Teléfonos:
Título del Posgrado:		Modalidad:

1. Eficiencias de las acciones educativas de la formación posgraduada.

SUM	Matricula. Inicial	Matricula. Actual	Causas de las bajas						respecto a la matrícula inicial	Total de estudiantes con perspectivas de graduarse	% graduados
			Enfermedad	requisitos	Deserción	del Plan de Estudio	Traslados a otras provincias.	Otras causas			
Ciego de Ávila.											
Morón.											
Chambas.											
Majagua.											
Florencia.											
Bolivia.											
Ciro Redondo.											
Baragua.											
Primero de Enero.											
Venezuela.											
Total											

2. Relaciones estudiantes y profesores.

SUM	Cantidad de estudiantes por profesor			Incorporados a proyectos de investigación.
	hasta 10 alumnos	hasta 20 alumnos	de 30 y más alumnos	
Ciego de Ávila.				
Morón.				
Chambas.				
Majagua.				
Florencia.				
Bolivia.				
Ciro Redondo.				
Baragua.				
Primero de Enero.				
Venezuela.				
Total				

3. Disponibilidad de Módulos Tecnológicos.

SUM	Módulos Tecnológicos disponibles.			Equipamiento de los mod. tec.. fuera de servicio o con problemas técnicos		
	TV	VIDEO	PC	TV	VIDEO	PC
Ciego de Ávila.						
Morón.						
Chambas.						
Majagua.						
Florencia.						
Bolivia.						
Ciro Redondo.						
Baragua.						
Primero de Enero.						
Venezuela.						
Total						

4. Recursos Bibliográficos.

SUM	No. de Textos (s/ Programa Estudio)	No. de Videos (s/ Programa de Estudio)	Aplicación Multimedia (s/ Programa Estudio)	Uso de la Biblioteca Municipal
Ciego de Ávila.				
Morón.				
Chambas.				
Majagua.				
Florencia.				
Bolivia.				
Ciro Redondo.				
Baragua.				
Primero de Enero.				
Venezuela.				
Total				

5. Estado de los locales y medios para los encuentros presenciales.

	Condiciones constructivas.			Iluminación			Estética			Empleo del Mobiliario		
	B	R	M	B	R	M	B	R	M	B	R	M
SUM												
Ciego de Ávila.												
Morón.												
Chambas.												
Majagua.												
Florencia.												
Bolivia.												
Ciro Redondo.												
Baragua.												
Primero de Enero.												
Venezuela.												
Total												

6. Disponibilidad del Claustro.

SUM	Total Personal. Docente	de la SUM a tiempo completo.	de la SUM a tiempo parcial.	Profesores con el perfil adecuado	Profesores vinculados a proyectos de investigación
Ciego de Ávila.					
Morón.					
Chambas.					
Majagua.					
Florencia.					
Bolivia.					
Ciro Redondo.					
Baragua.					
Primero de Enero.					
Venezuela.					
Total					

7. Funciones de los profesores en el programa de formación posgraduada en ESC.

SUM	Total Personal. Docente vinculado al programa de estudio. Funciones	Profesores	Tutores	Facilitadores
Ciego de Ávila.				
Morón.				
Chambas.				
Majagua.				
Florencia.				
Bolivia.				
Ciro Redondo.				
Baragua.				
Primero de Enero.				
Venezuela.				
Total				

8. Categorización docente, científica y superación del personal docente.

SUM	Total Personal. Docente vinculado al programa de estudio	Categoría Docente / Científica						Docentes incorporados a actividades de superación			
		Instructor	Asistente	Profesor Auxiliar	Profesor Titular	Master	Doctor	especialidad	otros postgrados	maestría	doctorado
Ciego de Ávila.											
Morón.											
Chambas.											
Majagua.											
Florencia.											
Bolivia.											
Ciro Redondo.											
Baragua.											
Primero de Enero.											
Venezuela.											
Total											

ANEXO 10.

MODELO METODOLOGICO PARA LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS FORMATIVOS DESDE LA ENSEÑANZA POSGRADUADA BASADOS EN COMPETENCIAS PROFESIONALES.

Universidad responsable del posgrado. Especialidad en Intervención Comunitaria de los contextos socioculturales: _____

SUM que aplica el posgrado. Especialidad en Intervención Comunitaria de los contextos socioculturales: _____

Tipo de enseñanza: _____

Plazas Otorgadas: Trabajadores Sociales. Maestro Emergente.

Instructores de Arte.

Identificación de la persona que evalúa:

Nombre y apellidos: _____

Participante en el posgrado Profesorado del posgrado Evaluador externo

Agente social implicado en el proceso. En este caso señalar organización a la que pertenece

Organización o institución a la que pertenece: _____

A continuación se presenta los criterios e indicadores de calidad que se relaciona con la formación posgraduada en ESC y se trata de que usted exprese si esta de acuerdo con el cumplimiento de los mismos. La escala de respuestas es la siguiente:
(1) Muy en desacuerdo (2) En desacuerdo (3) De acuerdo (4) Muy de acuerdo.

En caso de duda deje la casilla correspondiente en blanco.

FORMACIÓN ACADÉMICA Y PROFESIONAL				
1. Utilidad de la formación para el desarrollo de la práctica profesional.	Muy en desacuerdo	En Desacuerdo	De acuerdo	Muy de Acuerdo
1.1 La formación académica y profesional que ha recibido es importante para desempeñarse de manera competitiva en el futuro.				
1.2 Existe correspondencia entre la formación diseñada en la especialización y perfil que demandan las comunidades, instituciones culturales y educativas.				
1.3 Los objetivos del programa de estudio se adecuan a las finalidades de las prácticas y al perfil profesional que se forma.				
1.4 La formación recibida se encuentra en correspondencia con las funciones y tareas que debe desarrollar un profesional en ESC dentro de la comunidad.				
1.5 Perfil profesional contemplado en el programa formativo ha sido definido en correspondencia con las demandas y necesidades del contexto social.				
2. Pertinencia y contextualización de los programas de las disciplinas y asignaturas que se corresponden con las necesidades del contexto.	Muy en desacuerdo	En Desacuerdo	De acuerdo	Muy de Acuerdo
2.1 El número total de créditos y asignaturas del plan docente se adecua al período lectivo en correspondencia con la especialidad que se aplica.				

<p>2.2 Períodos de exámenes se planifican con anterioridad y se aplican con previa coordinación con los estudiantes y empleadores.</p>				
<p>2.3 La estructura del plan de estudio de la especialidad está bien definida en cuanto los créditos obligatorios y optativos.</p>				
<p>2.4 Los objetivos del plan de estudio de la especialidad garantizan la adquisición de competencias profesionales para poder intervenir en los ámbitos socioculturales</p> <p>2.5 Existe mecanismo entre las diferentes SUM de la provincia que facilita la continuidad del proceso de aprendizaje desde la movilidad de los estudiantes.</p>				
<p>2.6 Los contenidos del programa formativo se vinculan a las metas y objetivos de la profesión en el contexto que se inserta.</p>				
<p>2.7 Los contenidos que se imparten en el programa de estudio se encuentra actualizados desde los puntos de vista científicos y profesionales.</p>				
<p>2.8 Los contenidos que se describen en los diferentes módulos que componen el programa de formación guardan relación con las competencias establecidas.</p>				
<p>2.9 Los procedimientos metodológicos que se orientan se relaciona con las competencias profesionales que debe desarrollar los estudiantes.</p>				

3. Coherencia al existir una formación que se encuentra relacionada con las características del contexto y la ética profesional	Muy en desacuerdo	En Desacuerdo	De acuerdo	Muy de Acuerdo
3.1 El programa de estudio proporciona servicios, actividades y apoyo para atender las necesidades académicas y personales del alumnado.				
3.2 Las competencias que adquiere el estudiante en el módulo o materia son coherentes con las exigibles para otorgar el Título.				
3.3 Las actividades formativas de cada módulo o materia son coherentes con la dedicación establecida para los estudiantes.				
3.4 Existen convenios de colaboración entre los empleadores y la SUM.				
3.5 La formación recibida en el programa de estudio facilita la inserción laboral del estudiantado.				
3.6 Tienen acceso a este programa de estudio todos los graduados en ESC que tengan el perfil de trabajadores sociales, maestros emergentes e instructores de arte.				
3.7 El programa de estudio responde a las exigencias del contexto, donde se inserta el profesional en ESC.				
DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA.	Muy en desacuerdo	En Desacuerdo	De acuerdo	Muy de Acuerdo
4. Eficiencia de las acciones educativas que se desarrollan				
4.1 Existe una alta dedicación por parte de los profesores por la formación que se realiza en el programa de estudio.				

4.2 La metodología utilizada en la aplicación del plan de estudio facilita la creación de habilidades comunicativas y para el estudio independiente en el estudiantado.				
4.3 Los empleadores se encuentran satisfecho por las transformaciones que han tendido el estudiantado.				
5. Adaptabilidad hacia los diferentes intereses y niveles de posibilidades del estudiantado.				
5.1 La distribución temporal de los períodos lectivos es coherente con la estructura del plan de estudio y se adapta a las necesidades del estudiantado.				
5.2 La distribución secuencial de las asignaturas/actividades según su naturaleza teórica o práctica es coherente y se adapta a las necesidades de los alumnos.				
5.3 La distribución temporal de los horarios lectivos semanales es coherentes con la estructura del plan de estudio y se adapta a las necesidades de los alumnos.				
5.4 Las SUM tienen establecidas las normas y procedimientos de la enseñanza posgraduada para la planificación docente contextualizada.				
5.5 El estudiantado que accede está motivado y tiene buena formación académica.				
5.6 Existe una planificación de las consultas de los profesores para atender a los estudiantes.				
5.7 El programa formativo permite adaptar los perfiles profesionales en función de las exigencias del contexto sociocultural.				

5.8 Se ofrecen servicios de apoyo y asesoramiento adecuados a los estudiantes.				
6. Impacto social de la formación profesional				
6.1 Los estudiantes se encuentran satisfechos con la formación porque desarrolla su desempeño profesional.				
6.2 Las comunidades, instituciones culturales y educativas reconocen de manera positiva el desempeño profesional en ESC.				
6.3 Existen comisiones en las comunidades para evaluar el desempeño profesional y la formación.				
6.4 Existen comisiones para evaluar la inserción laboral de los profesionales.				
6.5 Todos los implicados en el programa de estudio se encuentran satisfecho por la relevancia académica, científica o profesional del Título.				
RECURSOS HUMANOS, MATERIALES Y FINANCIEROS.	Muy en desacuerdo	En Desacuerdo	De acuerdo	Muy de Acuerdo
7. Calificación de los equipos docentes y directivos.				
7.1 El estudiantado y profesorado se siente satisfecho con las condiciones constructivas de los locales, organización de los servicios y áreas de gestión administrativas adecuadas que satisface las necesidades de los usuarios.				
7.2 El estudiantado percibe que el claustro tiene habilidades y Capacidades para contextualizar la formación al perfil profesional que se destina la superación. .				

8. Estabilidad temporal del claustro de profesores.				
8.1 El perfil del profesorado es adecuado para impartir las competencias profesionales que exige el contexto.				
8.2 El claustro que se necesita para la impartición del programa de estudio esta completo.				
8.3 Los profesores demuestran experiencia profesional.				
9. Infraestructura				
9.1 Los estudiantes hacen uso de las bibliotecas municipales.				
9.2 Los espacios destinados para el estudio (aula, laboratorios, etc) se adecuan a la cantidad de alumnos.				
CULTURA ORGANIZACIONAL.	Muy en desacuerdo	En Desacuerdo	De acuerdo	Muy de Acuerdo
10. La existencia de propuesta de formación basada en las innovaciones didácticas y tecnológicas				
10.1 El programa de estudio facilita la práctica profesional que hace posible alcanzar las competencias definidas en el perfil profesional y actualizarlas desde el punto de vista científico y profesional.				
10.2 En las prácticas se utiliza procedimientos metodológicos para aprovechar la potencialidad y los recursos del contexto comunitario.				
10.3 Existe una lógica en la metodología utilizada para desarrollar actividades que facilita una consecución de las competencias previstas en el programa de estudio.				

10.4 El profesorado tiene una formación adecuada que facilita el uso de estrategias didácticas innovadoras que favorecen la adquisición de competencias transversales y específicas.				
10.5 Se utilizan los métodos de enseñanza no presenciales, para que el estudiantado sea protagonista dentro del proceso de aprendizaje.				
10.6 Aplican los profesores acciones innovadoras en la organización y desarrollo de la tutoría.				
11. Procesos evaluativos constantes que permiten trazarse planes de mejoras	Muy en desacuerdo	En Desacuerdo	De acuerdo	Muy de Acuerdo
11.1 El estudiantado se encuentra satisfecho del sistema de evaluación de los resultados de aprendizaje en el estudiantado.				
11.2 Se promueve el uso de exámenes integradores que facilita el trabajo grupal con los estudiantes.				
11.3 Existe evaluación de las necesidades formativas de los implicados en el programa de estudio.				
11.4 El profesorado tiene un adecuado perfil para impartir el programa de estudio de la especialidad en intervención comunitaria.				
12. Compromiso político e ideológico de las ofertas de formación				
12.1 El profesorado tiene un alto grado de compromiso con desarrollo del programa de formación.				
12.2 Existe una adecuada orientación de las prácticas profesionales.				

12.3 Se realizan seguimiento personalizado de los estudiantes por parte de los profesores.				
12.4 Los profesores planifican orientación académica, profesional o especializada.				
13. Capacidad ante el cambio	Muy en desacuerdo	En Desacuerdo	De acuerdo	Muy de Acuerdo
13.1 Las instituciones socioculturales facilita información de los implicados dentro del programa de estudio.				
13.2 Existe sistematicidad de los análisis de la institución educativa por la inserción laboral de los profesionales en ESC.				
13.3 Existe integración entre las diferentes SUM para que garanticen la movilidad del estudiantado durante el periodo de formación profesional.				
13.4 Se ejecutan mecanismo para que garanticen la movilidad y continuación de los estudios durante el periodo de formación profesional.				
13.5 Los estudiantes asimilan el modelo pedagógico como flexible para que se asuman los cambios científicos-técnicos y socio-educativos				
14. Capacidad transformadora	Muy en desacuerdo	En Desacuerdo	De acuerdo	Muy de Acuerdo
14.1 El programa de estudio obtiene como resultado transformaciones en el modo de actuación de los profesionales.				
14.2 Se evidencia un clima comunitario favorable después de las intervenciones realizadas.				

ANEXO 11.

Relación de Criterios de Calidad con sus indicadores.

Criterio	Indicadores
1. Utilidad de la formación para el desarrollo de la práctica profesional.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Percepción del estudiantado de la formación que debe desempeñar en el futuro. 2. Correspondencia del perfil que demanda el mercado de trabajo y la formación recibida. 3. La adecuación de las prácticas a los objetivos y al perfil profesional del programa de formación. 4. Conformidad de la formación recibida de acuerdo sus funciones y tareas que desarrollan dentro de la comunidad. 5. Perfil profesional contemplado en el programa formativo ha sido definido en correspondencia con las demandas y necesidades del contexto social.
2. Pertinencia y contextualización de los programas de las disciplinas y asignaturas que se corresponden con las necesidades del contexto.	<ol style="list-style-type: none"> 1. El número total de créditos y asignaturas del plan docente se adecua al período lectivo en correspondencia con la modalidad que se aplica. 2. Períodos de exámenes que se planifican con anterioridad y se aplican con previa coordinación con los estudiantes y empleadores. 3. Estructura del plan de estudio está bien definida en cuanto los créditos obligatorios, optativos y troncales. 4. Objetivos que garanticen la adquisición de competencias por parte del estudiantado. 5. Proceso de aprendizaje integrado en la provincia que facilita la movilidad de los estudiantes y su continuidad de estudio. 6. Los contenidos que se refuerzan con la formación posgraduada se vinculan a las metas y objetivos de la profesión en el contexto que se inserta. 7. Contenidos de la formación que se adecuan a los punto de vista científicos y profesionales. 8. Relación de los contenidos con las competencias profesionales que debe desarrollar los estudiantes. 9. Relación de las metodologías con las competencias profesionales que debe desarrollar los estudiantes.
3. Eficiencia de las acciones educativas que se desarrollan.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estabilidad de la matrícula del estudiantado. 2. Asistencia de los estudiantes a los encuentros y demás actividades de formación programadas. 3. Desarrollo profesional del estudiantado.

	<ol style="list-style-type: none"> 4. Tasa de abandono. 5. Tasa de graduación. 6. Participación del estudiantado en programas territoriales de investigación. 7. 8. Participación del profesorado en programas territoriales de investigación. 9. Grado de dedicación a los estudiantes. 10. Habilidades comunicativas y para el estudio independiente en el estudiantado. 11. Transformaciones del estudiantado percibidas por los empleadores. 12. Tasa de éxito entre 70 %-80 %. 13. Tasa de rendimiento 50 % -70 %
<p>4. Adaptabilidad hacia los diferentes intereses y niveles de posibilidades del estudiantado.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. La distribución temporal de los períodos lectivos es coherente con la estructura del plan de estudio y se adapta a las necesidades del estudiantado. 2. La distribución secuencial de las asignaturas/actividades según su naturaleza teórica o práctica es coherente y se adapta a las necesidades de los alumnos. 3. La distribución temporal de los horarios lectivos semanales es coherente con la estructura del plan de estudio y se adapta a las necesidades de los alumnos. 4. El tamaño de los grupos en función de los perfiles. 5. Los centros de Enseñanza Superior, SUM y la EFTS tienen establecidas las normas y procedimientos para la planificación docente, así como su revisión, en correspondencia con los criterios de los estudiantes. 6. El estudiantado que accede está motivado y tiene buena formación académica. 7. Consultorías de los profesores para atender a los estudiantes. 8. Programa formativo que permite adaptar los perfiles profesionales. 9. Servicios de apoyo y asesoramiento adecuados a los estudiantes.
<p>5. Coherencia al existir una formación que se encuentra relacionada con las características del contexto y la ética profesional.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. El programa de estudio proporciona servicios, actividades y apoyo para atender las necesidades académicas y personales del alumnado. 2. Relación de competencias que debe adquirir los estudiantes. 3. Igualdad de oportunidades para los hombres y mujeres. 4. Convenios de colaboración con los empleadores. 5. Inserción laboral adecuada. 6. Masificación del programa de estudio. 7. Objetividad del programa de formación en el

	<p>contexto donde se desarrolla.</p> <p>8. Coordinación la ejecución de los programas de formación con las instituciones empleadoras</p>
6. Existencia de procesos evaluativos constantes que permiten trazarse planes de mejoras.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sistema de evaluación de los resultados de aprendizaje en el estudiantado. 2. Exámenes Integradores en función del trabajo grupal de los estudiantes. 3. Estudios periódicos y sistemáticos de la adaptación del estudiantado a las demandas profesionales. 4. Evaluación de las necesidades de los implicados en la formación. 5. Adecuado perfil del profesorado.
7. Claustro docente de excelencia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Selección del claustro adecuado. 2. Máxima de calidad del potencial del profesorado de las áreas del conocimiento implicadas. 3. Comité académico representado por varias áreas del conocimiento. 4. Adecuación del profesorado a los ámbitos del conocimiento que debe formar. 5. Experiencia en la docencia. 6. Profesores que tiene un grado científico. 7. Profesores con categoría docente superiores.
8. Calificación de los equipos docentes y directivos.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Disponibilidad de profesores. 2. Relación estudiante y profesor es muy próxima. 3. Organización de los servicios y áreas de gestión administrativas adecuadas que satisface las necesidades de los usuarios. 4. Relación académica entre el profesor y los estudiantes. 5. Habilidad y Capacidad de contextualizar la formación al perfil profesional.
9. La existencia de propuesta de formación basada en las innovaciones didácticas y tecnológicas.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dimensión práctica del programa de formación que hace posible alcanzar las competencias definidas en el perfil profesional y está actualizada desde el punto de vista científico y profesional. 2. Dimensión práctica externas diseñadas para aprovechar la potencialidad y los recursos del contexto socioeconómico. 3. Consecución de las competencias previstas en el programa de estudio. 4. Uso de estrategias didácticas innovadoras que favorecen la adquisición de competencias transversales y específicas. 5. Incorporación de métodos de enseñanza no presenciales. 6. Acciones innovadoras en la organización y desarrollo de la tutoría.

<p>10. Compromiso político e ideológico de las ofertas de formación.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 7. Grado de compromiso de los docentes con el programa de formación. 8. Contextualización de las demandas de la comunidad socioculturales en los programas formativos. 9. Carga del profesorado. 10. Orientación adecuada de las prácticas profesionales. 11. Seguimiento personalizado de los estudiantes por parte de los profesores. 12. Orientación académica, profesional o especializada
<p>11. Estabilidad temporal del claustro de profesores.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. El perfil del profesorado es adecuado para impartir las competencias profesionales que exige el contexto. 2. Completamiento de plantilla. 3. Profesores con experiencia profesional. 4. Cantidad de profesores integrados a proyectos de investigación del municipio que se relacionan con el ámbito sociocultural. 5. Módulos tecnológicos (computadoras, televisores y videos) se adecuan a la cantidad de alumnos. 6. Carga docente del profesorado.
<p>12. Capacidad ante el cambio.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Acceso a al información de las instituciones socioculturales. 2. Sistemática de los análisis de la inserción laboral. 3. Integración con otras universidades. 4. Integración entre las diferentes SUM para que garanticen la movilidad de los estudiantes durante el periodo de formación profesional. 5. Modelo pedagógico flexible para asimilar los cambios científicos-técnicos y socio-educativos.
<p>13. Capacidad transformadora.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Perfil profesional adecuado 2. Transformaciones en el modo de actuación de los profesionales. 3. Programas formativos que generan sistemas de acciones comunitarias que implica niveles de desarrollo local. 4. Integración entre las instituciones educativas y laborales. 5. Condiciones ambientales y constructivas de los locales docentes, administrativos, laboratorio y conectividad favorable.
<p>14. Infraestructura</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Módulos tecnológicos (computadoras, televisores y videos) se adecuan a la cantidad de alumnos. 2. Las infraestructuras de las bibliotecas y salas de lecturas están debidamente acondicionadas y cuentan con suficiente amplitud espacial y horario para satisfacer las necesidades del programa formativo. 3. Materiales docente adecuados y en correspondencia con la modalidad de estudio. 4. Uso de las bibliotecas municipales. 5. Completamiento bibliográfico. 6. Espacios destinados para el estudio (aula, laboratorios,

	etc) que se adecuan a la cantidad de alumnos.
15. Impacto social de la formación profesional	<ol style="list-style-type: none">1. Satisfacción de los estudiantes con la formación que desarrolla su desempeño profesional.2. Reconocimiento del desempeño profesional en ESC por parte de la comunidad.3. Optimización de uso de los medios audiovisuales.4. Creación de comisiones en las comunidades para evaluar el desempeño profesional y la formación.5. Creación de comisiones para evaluar la inserción laboral de los profesionales.6. Promoción de espacios de reflexión sobre la práctica profesional.7. Relevancia académica, científica o profesional de los programas formativos de la enseñanza posgraduada.

ANEXO 12.

ÍNDICE DE TABLAS, FIGURAS Y GRÁFICOS

A. ÍNDICE DE TABLAS

N° Tabla	Título	Pág.
Tabla # 1	Concepciones diversas sobre competencias profesionales. Fuente: Pérez Escoda (2001) a partir de Romero (2000)	116
Tabla # 2	Clasificación de competencias básicas, de intervención y específicas.	120
Tabla # 3	Enfoque sobre la descripción de los perfiles profesionales.	149
Tabla # 4	Plan de Estudio de ESC.	209
Tabla # 5	Variables situacionales de los estudiantes.	233
Tabla # 6	Variables relacionadas con las competencias profesionales en los estudiantes.	233
Tabla # 7	Variables relacionadas con los criterios de calidad de la formación posgraduada de los estudiantes.	233
Tabla # 8	Variables que relacionan a los indicadores de medida y los enfoques estructurales del programa de formación posgraduada de los estudiantes.	233
Tabla # 9	Variables situacionales del profesorado universitario.	234
Tabla # 10	Variables relacionadas con competencia profesional y elementos del proceso de formación que desarrolla las SUM según los profesores.	234
Tabla # 11	Variables relacionadas con los criterios de calidad de la formación posgraduada según los profesores.	234
Tabla # 12	Variables que relacionan a los indicadores de medida y los enfoques estructurales del programa de formación posgraduada según los profesores.	235
Tabla # 13	Variables situacionales de los directivos.	235
Tabla # 14	Variables relacionadas con competencia profesional.	235
Tabla # 15	Variables relacionadas con los criterios de calidad de la formación posgraduada según los directivos.	236
Tabla # 16	Variables que relacionan a los indicadores de medida y los enfoques estructurales del programa de formación posgraduada según los directivos.	236
Tabla # 17	Población de la provincia de Ciego de Ávila (2007) Fuente: Oficina de Estadísticas Provincial Ciego de Ávila.	237
Tabla # 18	Composición por Grupos de Edades de la provincia de Ciego de Ávila.	238
Tabla # 19	Relación de Estudiantes por carreras.	239
Tabla # 20	Muestra de los estudiantes por SUM y perfiles	241

N° Tabla	Título	Pág.
	profesionales.	
Tabla # 21	Índices estadísticos de la promoción en condiciones de la UES.	242
Tabla # 22	Profesores de la carrera de ESC categorizados.	245
Tabla # 23	Alfa de Cronbach en los estudiantes	268
Tabla # 24	Alfa de Cronbach en los profesores	268
Tabla # 25	Alfa de Cronbach en los directivos	268
Tabla # 26	Distribución de los trabajadores activos en ESC por sus centros laborales.	303
Tabla # 27	Análisis de frecuencia de los rangos de salario del estudiantado	304
Tabla # 28	Resultados obtenidos en cuanto a la utilidad de la formación que recibe en las SUM.	307
Tabla # 29	Análisis de los resultados de la adquisición de competencias básicas, intervención y específicas por parte del estudiantado.	310
Tabla # 30	Perfectivas acerca de la carrera en ESC dentro de la SUM y el Centro Universitario	312
Tabla # 31	Criterios de los estudiantes con respecto a las funciones que desarrolla dentro del medio sociolaboral.	314
Tabla # 32	Grupos de Funciones de la profesión en ESC.	316
Tabla # 33	Exigencias de los trabajadores activos que estudian ESC en las SUM.	318
Tabla # 34	Comportamiento de los grupos de funciones de los maestros emergentes.	328
Tabla # 35	Comportamiento de las funciones de los instructores de arte.	331
Tabla # 36	Exigencias técnicas-formativas de los instructores de arte.	332
Tabla # 37	Exigencias actitudinales señaladas por los instructores de arte.	334
Tabla # 38	Análisis de frecuencia sobre la visión de los trabajadores activos con respecto a la formación posgraduada.	336
Tabla # 39	Análisis de frecuencia. Relación de la formación con su función laboral.	337
Tabla # 40	Comportamiento de los Grupos de Edades en los profesores.	337
Tabla # 41	Representación de las categorías docentes de los profesores de la carrera de ESC	339
Tabla # 42	Frecuencias de las funciones de los profesores.	339
Tabla # 43	Objetivos de formación en ESC.	342

N° Tabla	Título	Pág.
Tabla # 44	Análisis de frecuencia de las opiniones de los directivos que caracterizan el proceso de formación en ESC.	351
Tabla # 45	Estrategia de recogida de información utilizada en los grupos de discusión.	362
Tabla # 46	Criterios e Indicadores de Calidad de la formación profesional en ESC.	393
Tabla # 47	Descripción de elementos curriculares de la propuesta de formación posgraduada en ESC.	463

B. ÍNDICE DE FIGURAS

N° Figura	Título	Pág.
Figura # 1	Alma Mater. Monumento histórico situado en la Universidad de la Habana.	22
Figura # 2	Mapa Cronológico de la Historia de la Enseñanza Superior en Cuba antes de 1959.	25
Figura # 3	Acciones socioeducativas que se desarrollaron en Cuba a partir de 1959.	29
Figura # 4	Aspectos del concepto de calidad en la Educación Superior en Cuba.	57
Figura # 5	Escenarios que impulsa la Enseñanza Posgraduada en condiciones de UES.	62
Figura # 6	Evidencia de las transformaciones de la UES en la Educación posgraduada.	64
Figura # 7	Componentes Esenciales del proyecto Tunning en América Latina.	88
Figura # 8	Estructura y composición del proyecto Tuning en América Latina.	90
Figura # 9	Líneas de Trabajo del proyecto Tuning en América Latina.	92
Figura # 10	Niveles de definición de las competencias profesionales a través de la concepción de tareas.	111
Figura # 11	Tipificación de Competencias profesionales por Mertens (1997)	112
Figura # 12	Clasificación de competencias en la acción profesional	124
Figura # 13	Definición de Competencia de Echeverría (2002).	129
Figura # 14	Enfoques Teóricos sobre el término de competencias profesionales.	146
Figura # 15	Criterios Claves de una Estrategia de superación.	159

N° Figura	Título	Pág.
Figura # 16	Premisas históricas de la formación en Estudios Sociales y Culturales en Cuba.	176
Figura # 17	Sistema educativo por donde transita la formación de trabajadores sociales.	178
Figura # 18	Manifestaciones artísticas de la Cultura en Cuba	187
Figura # 19	Principios básicos de la actividad comunitaria.	199
Figura # 20	Pirámide poblacional de la provincia de Ciego de Ávila.	238
Figura # 21	Características del Grupo de Discusión.	263
Figura # 22	Las funciones de un profesional en ESC.	313
Figura # 23	Grupos de funciones en trabajo socio-cultural.	315

C. ÍNDICE DE GRÁFICOS

N° Gráficos.	Título	Pág.
Gráfico # 1	Estudiantes por Carreras que se imparten en la programa de la UES.	240
Gráfico # 2	Representación de la población escogida de los estudiantes.	241
Gráfico # 3	Índice de progreso en las diferentes fuentes de ingreso.	243
Gráfico # 4	Profesores de la Carrera de ESC por categoría docentes.	244
Gráfico # 5	Representación de la variable demográfica sexo en la población de los trabajadores activos en ESC.	301
Gráfico # 6	Distribución de la población según el lugar de nacimiento	302
Gráfico # 7	Distribución por Municipios de la población de trabajadores activos en ESC	303
Gráfico # 8	Distribución por fuente de ingreso.	304
Gráfico # 9	Índice de permanencia de la carrera de ESC.	305
Gráfico # 10	Motivos de selección de la carrera de ESC.	306
Gráfico # 11	Representación de los trabajadores activos por año de carrera en ESC.	307
Gráfico # 12	Competencias profesionales menos adquiridas por el estudiantado.	311
Gráfico # 13	Representación gráfica de las funciones que tienen menos implicación en el Plan de Estudio.	315
Gráfico # 14	Comportamiento de la funciones de la práctica profesional en ESC.	316

Gráfico # 15	Representación de los Grupos de Funciones en los Trabajadores Sociales.	322
Gráfico # 16	Horarios laborales de los trabajadores sociales.	325
Gráfico # 17	Centro Laborales de los trabajadores sociales	326
Gráfico # 18	Descripción de la posición del estudiantado ante la formación posgraduada.	335
Gráfico # 19	Comportamiento de la variable sexo en los profesores.	338
Gráfico # 20	Criterios de los profesores con respecto a la asistencia de los trabajadores activos a los actos presenciales.	340
Gráfico # 21	Dificultades de la formación en ESC.	343
Gráfico # 22	Índice señalado por los profesores de la utilidad de la formación en ESC.	345
Gráfico # 23	Comportamiento de los Grupos de funciones en el Plan de estudio de la carrera de ESC según criterios de los profesores.	346
Gráfico # 24	Resultado del análisis de contenido de las opiniones de los profesores que reflejan índice de satisfacción y contextualización de la formación en ESC.	348
Gráfico # 25	Opiniones acerca de la importancia de la formación posgraduada para los profesores.	349
Gráfico # 26	Presentación del comportamiento de la variable sexo en la población de los diferentes directivos de las SUM.	350
Gráfico # 27	Comportamiento de las categorías docentes de los directivos.	351
Gráfico # 28	Objetivos de la formación en ESC.	253
Gráfico # 29	Comportamiento de los Grupos de funciones en el Plan de estudio de la carrera de ESC según criterios de los directivos.	354
Gráfico # 30	Criterios de Calidad en la formación de ESC. Trabajadores activos.	358
Gráfico # 31	Criterios de Calidad en la formación de ESC. Profesores.	359
Gráfico # 32	Criterios de Calidad en la formación de ESC. Directivos.	360