

REPÚBLICA DE CUBA

**UNIVERSIDAD CENTRAL “MARTA ABREU” DE LAS VILLAS
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA INFORMACIÓN**

**UNIVERSIDAD DE SANCTI SPÍRITUS “JOSÉ MARTÍ PÉREZ”
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO**

**MODELO DIDÁCTICO PARA
PERFECCIONAR EL TRABAJO
INDEPENDIENTE EN LA MODALIDAD DE
ESTUDIO SEMIPRESENCIAL**

**TESIS PRESENTADA EN OPCIÓN AL GRADO CIENTÍFICO DE
DOCTOR EN CIENCIAS PEDAGÓGICAS**

ELDIS ROMÁN CAO

SANTA CLARA

2011

REPÚBLICA DE CUBA

**UNIVERSIDAD CENTRAL “MARTA ABREU” DE LAS VILLAS
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA INFORMACIÓN**

**UNIVERSIDAD DE SANCTI SPÍRITUS “JOSÉ MARTÍ PÉREZ”
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO**

**MODELO DIDÁCTICO PARA
PERFECCIONAR EL TRABAJO
INDEPENDIENTE EN LA MODALIDAD DE
ESTUDIO SEMIPRESENCIAL**

**TESIS PRESENTADA EN OPCIÓN AL GRADO CIENTÍFICO DE DOCTOR EN
CIENCIAS PEDAGÓGICAS**

AUTOR: MS. c. ELDIS ROMÁN CAO

**TUTORES: Dr. C. JOSÉ I HERRERA RODRÍGUEZ
Dr. C. GUSTAVO ACHIONG CABALLERO**

SANTA CLARA

2011

“La vieja idea, la clásica universidad, desaparecerá como tal concepto, desaparecerá como tal institución que pertenece a una sociedad sobrepasada ampliamente y así la producción misma, las actividades productivas, los procesos productivos constituirán la base material, el laboratorio, donde los trabajadores reciban, en un futuro los estudios superiores.”

Fidel Castro Ruz.

AGRADECIMIENTOS

- ✓ A mami, por amarnos y cuidarnos tanto, por ser el alimento indispensable para vivir cada día intensamente.
- ✓ A mi hermano, por ser mi más fiel amigo.
- ✓ A mi familia, especialmente a la de San Carlos, a mis amigos.
- ✓ A mi tutor, el Doctor José Ignacio Herrera Rodríguez por su apoyo constante, por sus sabios consejos, por su preparación y por darme la posibilidad de crecer profesionalmente y de ser su amigo.
- ✓ A mis profesores de Santa Clara, en especial a Alfredo, Nenito, Teresita, Dalgys y Máximo.
- ✓ A las doctoras Bertha Pich y Lidia Lara por sus precisos y sabios consejos que de seguro, sirvieron para perfeccionar la tesis.
- ✓ A mis compañeros de la Filial Universitaria Municipal de La Sierpe, especialmente a la doctora Sandra Cruz por su confianza e infinito apoyo.
- ✓ A todos mis compañeros de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, especialmente a mis colegas del Centro de Estudios en Ciencias de la Educación y a mi directora la doctora Anna Lidia por su comprensión infinita.
- ✓ Al Dr. C. Osvaldo Romero Romero y a mi prima Osmaira, por su apoyo logístico y ayuda incondicional.
- ✓ Al Dr.C. Juan V. López Palacios por su ayuda y vividos consejos.
- ✓ Con el ánimo de no omitir el esfuerzo de alguien, a todas las personas e instituciones que han hecho posible esta investigación.

D
E
D
I
C
A
D
O
R
I
A

*A quien fue el más fiel seguidor de mis sueños, al más sacrificado por mis actos, al defensor de mi porvenir, a quien fue firme en sus ideas, ejemplo para mi vida y magnífico amigo, a quien me enseñó a amar a la familia. A tu memoria, **PAPI**, dedico mi primera obra.*

SÍNTESIS

En el modelo de universidad del siglo XXI el trabajo independiente adquiere gran importancia para el desempeño académico de los estudiantes, un estudio detallado de la literatura pedagógica especializada muestra lo pertinente de reflexionar acerca de las características y exigencias específicas para cada nivel educativo y modalidades de estudios de la Educación Superior. Una de las modalidades donde se ha desarrollado con mayor frecuencia el trabajo independiente es la semipresencial, esta tradicionalmente se concreta en los Cursos para Trabajadores (CPT) y en los últimos años, con la implementación de la Universalización de la universidad, alcanza un importante redimensionamiento.

En este sentido, como parte del perfeccionamiento de esta modalidad de estudio y los componentes que en ella se dan, se diagnosticó la carrera de Ingeniería Agropecuaria y el Tronco común de las Humanidades en la Filial Universitaria Municipal de La Sierpe. Sobre la base de las deficiencias y potencialidades encontradas, la sistematización de los estudios desarrollados sobre el tema y la periodización por etapas de las principales tendencias en que se trabajó a lo largo de su evolución histórica, se propone un modelo didáctico que concibe al trabajo independiente como proceso de dirección (PDTI), proponiendo su implementación particularmente dentro de la clase encuentro.

En el modelo didáctico, se estructura la preparación de los profesores-tutores como requisito básico para su funcionamiento, específicamente a través del postgrado, aunque también se recomienda que se realice desde las preparaciones metodológicas. Como parte del proceso investigativo se emplearon diferentes métodos y técnicas propios de la investigación, entre los principales se encuentran: la observación y el experimento pedagógico, utilizados en el diagnóstico inicial del contexto seleccionado y en el momento posterior a la validación del modelo. Se evaluó además la propuesta, por el criterio de expertos.

ÍNDICE

<u>Contenido</u>	<u>Pág.</u>
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. FUNDAMENTOS TEÓRICOS QUE SUSTENTAN LA CONCEPCIÓN DEL TRABAJO INDEPENDIENTE COMO PROCESO DE DIRECCIÓN PARA LA MODALIDAD DE ESTUDIO SEMIPRESENCIAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR	11
1.1. Caracterización de las modalidades de estudio en la Educación Superior Cubana. Particularidades de la semipresencialidad	11
1.1.1. El proceso de enseñanza-aprendizaje en la modalidad de estudio semipresencial de la Nueva Universidad Cubana. La clase encuentro como forma fundamental de organizar la docencia	17
1.2. El tratamiento didáctico-pedagógico del trabajo independiente. Concepciones y prácticas en la modalidad de estudio semipresencial	24
1.2.1. Tratamiento teórico-metodológico del trabajo independiente en la literatura pedagógica especializada	25
1.2.2. Periodización por etapas de las principales tendencias del trabajo independiente en el proceso de enseñanza-aprendizaje	38
1.3 Conclusiones del capítulo I	46
CAPÍTULO II: DIAGNÓSTICO INICIAL PARA DETERMINAR LA FORMA EN QUE SE IMPLEMENTA EL TRABAJO INDEPENDIENTE EN LA MODALIDAD DE ESTUDIO SEMIPRESENCIAL EN LA FILIAL UNIVERSITARIA MUNICIPAL DE LA SIERPE	48
2.1. Caracterización del contexto investigado. Criterios para la selección de la muestra participante en el estudio	48
2.2. Métodos científicos y técnicas utilizadas en la investigación.	52
2.2.1. Procedimiento operacional para desarrollar el diagnóstico	58
2.2.2. Resultados del diagnóstico inicial realizado en el Tronco común de la Filial Universitaria Municipal de La Sierpe.	60

2.3 Análisis integral de los resultados	67
2.4 Conclusiones del capítulo II	71
CAPITULO III. CONCRECIÓN Y VALIDACIÓN DEL MODELO DIDÁCTICO PARA PERFECCIONAR EL TRABAJO INDEPENDIENTE EN LA MODALIDAD DE ESTUDIO SEMIPRESENCIAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR.	72
3.1 Marco teórico-contextual para la comprensión y elaboración del modelo didáctico	72
3.1.1. Contexto social en el que se inserta el modelo didáctico	79
3.1.2. Fundamentación del modelo didáctico para perfeccionar el trabajo independiente a partir de su concepción como proceso de dirección.	81
3.2. Representación gráfica del modelo.	85
3.2.1. Explicación de la dinámica de funcionamiento de sus componentes.	86
3.3 Formas de instrumentación	100
3.4 Análisis de los resultados obtenidos en la validación parcial del modelo didáctico para perfeccionar el trabajo independiente.	102
3.4.1 Evaluación del modelo didáctico para perfeccionar el PDTI a través del criterio de expertos.	103
3.4.2 Análisis de los resultados obtenidos después de la introducción parcial del modelo didáctico a través del pre-experimento pedagógico.	106
3.4.3. Descripción de los resultados obtenidos en el tercer momento del pre-experimento pedagógico.	109
3.5 Conclusiones del capítulo III	115
CONCLUSIONES	116
RECOMENDACIONES	118
BIBLIOGRAFÍA	
ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

Las nuevas realidades y desafíos a los que se enfrenta la universidad contemporánea, insertada en la denominada sociedad del conocimiento, demandan un proceso de enseñanza-aprendizaje más dinámico, donde el profesor estimule, oriente y ayude al estudiante a gestionar el conocimiento, en dependencia de los objetivos curriculares trazados, las características del modelo pedagógico en el cual están inmersos y el desarrollo alcanzado por la sociedad.

La idea de que el alumno participe de manera más activa en la búsqueda del conocimiento, surge entre otros factores, por la importancia que le conceden varios autores a procesos psíquicos propios del hombre como el pensamiento y el lenguaje, los cuales permiten el manejo por sí mismo, de la información. Teorías como el cognitivismo de J. Piaget (1896-1980), D. P. Ausubel (1918-2008) y J.S. Brunner (1915-), la concepción histórico-cultural de L. S. Vigotsky (1896-1934) y el humanismo de C. Rogers (1902-1987), destacan este propósito y evidencian la necesidad de un aprendizaje cada vez más activo.

Después de la segunda mitad del siglo XX e inicios del XXI, se ha seguido insistiendo en los modelos de aprendizaje donde el estudiante tenga un alto grado de participación. El surgimiento y perfeccionamiento de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), es uno de los factores que lo ha motivado, fundamentalmente por el importante papel que juegan en el desarrollo social y su influencia en la dinámica de las relaciones humanas a partir de la interacción que se establece entre el hombre y los medios.

Otros factores que han influido en la necesidad de generalizar aún más modelos de aprendizajes caracterizados por el alto grado de independencia en el estudiante son, la flexibilidad en los currículos, las oportunidades de acceso cada vez mayor a las universidades, lo cual condiciona diferencias en las aulas en cuanto a edades, motivaciones por el estudio, nivel de desarrollo alcanzado en los aprendizajes, entre otros. Así lo destaca la UNESCO (1998) en su informe, *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*.

El proceso de enseñanza-aprendizaje universitario se enriquece del contexto social en el que se desarrolla y se transforma constantemente a partir de sus exigencias. El insertar trabajadores a las aulas desde la dinámica del estudio y el trabajo como actividades paralelas, es una alternativa que se ha implementado como respuesta a estas necesidades; ella responde a la modalidad de estudio semipresencial (Del Llano, M. y Banasco, J, 2005). Así ha sido denominada en la literatura especializada, donde también se puede encontrar diversos términos.

En el mundo de la formación en las empresas es conocida como “b-Learning o blended learning” (Coaten, 2003; Marsh, 2003), en la literatura anglosajona como “Hybrid model” citado por (Marsh, 2003) y en otros contextos educativos como los europeos se ha denominado, “Educación flexible” (Salinas, 1999), “Formación mixta” (Pascual, 2003). Su fin, en general, es desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje aparejado con la labor técnico-profesional del estudiante, en el que se estimule la gestión del conocimiento a partir de la orientación de actividades por parte del profesor de las asignaturas.

En los últimos años, esta modalidad se ha redimensionado en función de las exigencias sociales y de las particularidades del contexto específico donde se desarrolla, por lo que es necesario dar atención particular desde la universidad, ya que deviene alternativa pertinente para dar mayor oportunidad de acceso a los estudios superiores desde el puesto de trabajo. En Cuba, se ha transformado con el surgimiento de la Universalización de la universidad, implementando sedes municipales en todo el territorio nacional, logrando con estas, matricular un mayor número de alumnos en esta enseñanza.

Con el surgimiento de las universidades locales, ha sido necesario implementar nuevas formas para organizar la docencia, así como, métodos de trabajos que no son los que tradicionalmente se han aplicado en los Cursos Regulares Diurnos (CRD) o en la Educación a Distancia (EDA). Una de las formas organizativas más practicadas en la modalidad semipresencial es la clase encuentro. En ella, el profesor aclara los conocimientos (conceptos, leyes, principios) básicos necesario para que el estudiante realice las actividades de trabajo independiente desde la

participación activa en la gestión del conocimiento, constituyendo este, un componente esencial para lograr aprendizajes en estas condiciones.

El trabajo independiente se ha concebido, tanto en la literatura pedagógica especializada como en la práctica educativa en forma de tareas, actividades, acciones, que el estudiante realiza para adquirir conocimientos, ejercitar un contenido, profundizar en un tema, etc. Así lo destaca G. Neuner y otros (1981) cuando expone que son importantes para ejercitar, fijar, aplicar, repetir, sistematizar un contenido tratado en clases. En este sentido se han pronunciado numerosos autores, fundamentalmente después de la segunda mitad del siglo XX.

En este período histórico, después de la década del 50, se hicieron especificaciones conceptuales y metodológicas sobre el tema objeto de estudio, se explicó la importancia de la actividad independiente en el desarrollo propio del estudiante. Autores como V. P, Yesipov (1957, 1961), M. P, Kaschin (1959), M. A, Danilov (1961), H, Lehmann (1963), M Tomashewski (1966), L. Klingberg, (1972, 1978), V. L Ziagviazinskiy (1978) hicieron valiosos aportes.

Sin embargo, no es hasta la década del ochenta, cuando se produce una consolidación en las ideas que se venían tratando, aparecen de manera organizada las concepciones que hasta el presente, han tenido mayor tratamiento y aceptación. Se escribieron textos en los que se recogen clasificaciones, conceptos, características, entre otros rasgos que distinguen al trabajo independiente. V.P, Yesipov (1981) y P. Pidkasisti (1986) son reconocidos por sus aportes, este último define el concepto que hasta la actualidad ha tenido mayor tratamiento y aceptación. P. Ya. Galperin (1983) y N. F. Talízina (1988) hacen énfasis en el papel de la orientación dentro del proceso de aprendizaje.

De manera muy peculiar, en Cuba, se desarrolló en los últimos años un fuerte movimiento que ha investigado al respecto, liderados fundamentalmente por el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP), las universidades pedagógicas y los ministerios de educación. Autores como C. Rojas (1982, 1983, 1986, 2003), C. Pérez (1984, 1994, 1996), J. López y P. Rico (1987, 2003), C. Álvarez de Zayas (1978, 1998), J. Zilberstein (1996, 2002), F. Addine (2001), han profundizado en el

tema a partir de la elaboración de conceptos, orientaciones metodológicas, han establecido diferencias entre el trabajo independiente y el estudio independiente, entre otras acciones que denotan un profundo tratamiento al respecto.

Por su parte, D. Castellanos (1999), G. García Batista (2005) y M. V. Chirino (2005), exponen concepciones sobre su forma organizativa, sin embargo, esta última hace alusión también, a la carencia de un criterio único acerca de la esencia del trabajo independiente y sus múltiples enfoques lo cual atenta contra la claridad para su utilización dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

También se han hecho aportes al tema en investigaciones de doctorado y maestrías, destacándose las tesis de L. M. Lara Díaz (1995), M. Conde Pérez (1999), E. Arteaga Valdés (2001), N. Guerra Jiménez (2001, 2006), A. García Peña (2003), R. Torres Rivera (2005), A. Mayor García (2008), M. García Báez (2008), R. J. Martínez Mayo (2009), A. Easy Porro (2009) y otros, fundamentalmente presentando acciones, ejercicios o actividades para perfeccionar el trabajo independiente en las asignaturas desde las concepciones ya establecidas en la literatura.

Este primer análisis teórico permitió obtener una visión detallada de la problemática objeto de estudio. Como regularidades más significativas se encontraron, la presentación de varias definiciones que lo conciben indistintamente, como señala Chirino (2005), como procedimiento, método, forma de organización, medio, sistema de medidas didácticas, actividad, característica de un proceso, lo que denota una falta de sistematicidad en su conceptualización y afecta su implementación en la práctica pedagógica. Como segunda regularidad se destaca el insuficiente tratamiento que se le ha dado para los diversos niveles de enseñanza, como destaca G. Neuner (1981) desde la Pedagogía Preescolar hasta la Pedagogía de adultos.

En este sentido se considera que en dependencia de las características y exigencias del nivel escolar o de enseñanza, se deberá estructurar el trabajo independiente para poder lograr los resultados adecuados a cada nivel de desarrollo, los cuales son diferentes en cada caso. El máximo nivel de independencia y asimilación del contenido logrado por el estudiante, se debe planificar y alcanzar en la enseñanza universitaria. En la Educación Superior se aprecia que no se ha hecho un análisis

personalizado para cada modalidad de estudio, particularmente en la modalidad de estudio semipresencial donde este constituye un componente esencial, ha sido insuficientemente tratado y no se ha concebido como proceso de dirección.

La preparación pedagógica del autor con relación al tema objeto de estudio, condicionó las bases para conocer sobre la implementación del trabajo independiente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Superior, particularmente en la modalidad de estudio semipresencial. Así se comenzó, en un primer acercamiento al problema, la realización de un estudio fáctico-perceptual en el curso 2007-2008, en la Sede Universitaria Municipal (SUM) La Sierpe, ahora, Filial Universitaria Municipal, perteneciente a la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez” (UNISS), una de las instituciones municipales inauguradas como parte del proceso de universalización que se desarrolla en Cuba.

Inicialmente, se realizó un análisis de los documentos normativos de la carrera Ingeniería Agropecuaria en la modalidad semipresencial, en la cual, el autor fungía como coordinador. Como principales características del modelo se destacan, su flexibilidad, estructuración, que es centrado en el estudiante y la realización de actividades presenciales sistemáticas, dentro de las cuales la clase encuentro, es la forma organizativa más practicada. En este análisis se hace evidente la importancia que tiene el desarrollo de aprendizajes por sí solos, desde la orientación del profesor.

Como componentes del modelo se definen, el sistema de actividades presenciales, para la cual se destaca la importancia del estudio independiente y no la del trabajo independiente en el desarrollo de aprendizajes, siendo este último, consecuencia de la orientación del profesor y el primero resultado de la motivación del estudiante para profundizar en un contenido determinado, esencia descrita en los trabajos de D. Keegan (1986), E. Báxter (1988), L. Galarza (1996), P. Ávila y C. Morales (1996), C. Oñate (2004), A. García (2006), P. R. Valdés (2007) entre otros, quienes lo asocian también a la Educación a Distancia. Los demás componentes del modelo son, el servicio de información científico-técnica y docente y el estudio independiente.

En un segundo momento se aplicó una guía de observación y una encuesta, con el objetivo de conocer cómo se implementa el trabajo independiente en esta carrera.

Como principales insuficiencias se determinaron que: las formas, métodos y estilos de trabajo que se emplean no estimulan la realización de trabajos independientes y responden por lo general a lo aplicado en los CRD. Se observan, deficiencias en los estudiantes para gestionar, procesar y aplicar el conocimiento, así como, para comunicar los resultados. Este acercamiento diagnóstico fue resultado de la tesis de maestría del autor; en ella se identificaron las carencias y potencialidades de la realidad seleccionada, lo que constituyó antecedente de este estudio.

Por la importancia que se concede al desarrollo de trabajos independientes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los profesionales en los municipios que paralelamente al estudio, realizan actividades laborales, se consideró necesario continuar trabajando el tema, específicamente en una investigación doctoral. Para el curso 2008-2009, el autor continuó diagnosticando el contexto universitario semipresencial en la filial universitaria de La Sierpe, con el fin de lograr un mayor acercamiento al problema, esta vez aplicó observaciones a clases encuentros, revisó planes de clases y entrevistó a profesores-tutores y estudiantes del grupo Tronco común de las carreras de humanidades.

Como resultado de las observaciones realizadas se comprobó que los estudiantes durante la clase encuentro no realizan los trabajos independientes y no se motivaban por este tipo de actividad, dando mayor importancia a las explicaciones que se dan del contenido, que a la orientación de las actividades de aprendizaje. Se comprobó además, que el profesor de las asignaturas dedicó mayor tiempo a la exposición del contenido que a la orientación del trabajo independiente el cual lo concibe también como actividad de ejercitación.

Durante las revisiones de los planes de clases se observaron como principales deficiencias que, las guías de estudio son utilizadas en las clases tal como se confeccionan a nivel nacional, obviando las características del contexto donde se desarrolla el proceso formativo, las exigencias y condiciones de aprendizaje de los estudiantes. Se constató además, que los trabajos independientes planificados carecen de actividades que estimulen la gestión del conocimiento y la creatividad.

Tampoco se conciben espacios para comunicar los resultados logrados y no se percibe una evaluación donde el estudiante sea el mayor protagonista.

A través de la entrevista se conoció que los resultados académicos alcanzados por los estudiantes no son los deseados, el profesorado carece de preparación pedagógica para dirigir el trabajo independiente en esta modalidad de estudio, para lo cual, no han recibido superación específica sobre el tema. También se constató que los niveles de ayudas ofrecidos para la realización de trabajos independientes son insuficientes, no se logra del todo la integración del sistema de influencias educativas en función de los trabajos orientados. Además, no perciben al trabajo independiente como actividad fundamental para lograr aprendizajes en estas condiciones.

Producto de las deficiencias detectadas, primero en la carrera de Ingeniería Agropecuaria y después en el grupo del Tronco común de las carreras de humanidades de la Filial Universitaria Municipal de La Sierpe, respecto a la implementación del trabajo independiente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la modalidad de estudio semipresencial, es que se plantea el siguiente **problema científico**: ¿Cómo perfeccionar el trabajo independiente en la modalidad de estudio semipresencial de la Educación Superior?

Para el desarrollo de la investigación se define como **objeto**: el proceso de enseñanza-aprendizaje en la modalidad de estudio semipresencial de la Educación Superior y como **campo de acción**: el trabajo independiente en la modalidad de estudio semipresencial de la Educación Superior.

Para dar respuesta a la problemática abordada se declara como **objetivo general**: Proponer un modelo didáctico para perfeccionar el trabajo independiente en la modalidad de estudio semipresencial de la Educación Superior a partir de su concepción como proceso de dirección.

Para el cumplimiento del objetivo trazado y en correspondencia con el problema investigado, se formularon las siguientes **tareas de investigación**:

1. Determinación de los fundamentos teórico-metodológicos que sustentan el proceso de enseñanza-aprendizaje en la modalidad de estudio semipresencial de la Educación Superior.
2. Sistematización de los fundamentos teóricos y metodológicos acerca del trabajo independiente.
3. Diagnóstico de la práctica desarrollada por profesores-tutores y estudiantes respecto al trabajo independiente en el grupo del Tronco común de las carreras de humanidades de la Filial Universitaria Municipal de La Sierpe.
4. Elaboración de un modelo didáctico para perfeccionar el trabajo independiente en el grupo del Tronco común de las carreras de humanidades y la carrera de Ingeniería Agropecuaria de la Filial Universitaria Municipal de La Sierpe, a partir de su concepción como proceso de dirección.
5. Evaluación del modelo didáctico que permitirá perfeccionar el trabajo independiente en el grupo del Tronco común de las carreras de humanidades y en la carrera de Ingeniería Agropecuaria de la Filial Universitaria Municipal de La Sierpe, a través del criterio de expertos.
6. Validación del modelo didáctico que permitirá perfeccionar el trabajo independiente en el grupo del Tronco común de las carreras de humanidades y en la carrera de Ingeniería Agropecuaria de la Filial Universitaria Municipal de La Sierpe, a través de un pre-experimento pedagógico.
7. Elaboración de generalizaciones teóricas, concretadas en las conclusiones de la investigación realizada y las recomendaciones que permitirán a la comunidad científica, continuar perfeccionando en PDTI.

Como consecuencia del cumplimiento de cada tarea investigativa, se pretende lograr como resultado, después de aplicada la propuesta, la siguiente **hipótesis**: Si se propone un modelo didáctico, donde se conciba al trabajo independiente como proceso de dirección, con carácter flexible, estructurado a partir de momentos, en vínculo con la vida, donde se estructuren los diferentes niveles de ayudas e integre el sistema de influencias educativas, desde una dinámica colaborada de trabajo, entonces se perfecciona el trabajo independiente en la modalidad de estudio semipresencial de la Educación Superior.

Durante el desarrollo de la investigación se pone en práctica como método general, la dialéctica materialista, implícita en la concepción materialista de la historia y diferentes métodos propios de la investigación educativa, los cuales se explican detalladamente en el capítulo II de la tesis y se enuncian seguidamente.

- **Métodos Teóricos:** histórico-lógico, análisis y síntesis, genético, hipotético-deductivo, tránsito de lo abstracto a lo concreto, sistematización, modelación y sistémico-estructural. Los que resultaron de gran utilidad para concebir y conducir el proceso investigativo, así como, para la construcción del cuerpo teórico de la tesis, el modelo didáctico, las conclusiones y recomendaciones.

- **Métodos Empíricos:** la observación, el experimento, encuestas, entrevistas, análisis documental, escalas autovalorativas, la triangulación de fuentes y el criterio de expertos. Estos se emplean tanto en la etapa inicial de la determinación del problema, como en el diagnóstico del momento inicial y final del experimento pedagógico. Para la determinación de necesidades tanto en estudiantes como en profesores-tutores respecto al trabajo independiente.

- **Métodos Estadístico-Matemáticos:** la estadística descriptiva y la inferencial para el procesamiento de los datos recogidos, tanto en el momento inicial como en el final del pre-experimento. En el caso de la última, se aplicó la prueba no paramétrica de Wilcoxon.

Para el estudio se tomó como población a los profesores-tutores y estudiantes de la Filial Universitaria Municipal de La Sierpe en modalidad semipresencial, los cuales suman un total de 61 y 261 respectivamente. De ella se seleccionó una muestra de tipo no probabilística intencional que comprende a la carrera de Ingeniería Agropecuaria y el Tronco común de las carreras de Humanidades, estos suman en total 74 estudiantes y 26 profesores-tutores.

La **novedad científica** de esta investigación consiste en la propuesta de un modelo didáctico que permite perfeccionar el trabajo independiente en la modalidad de estudio semipresencial de la Educación Superior a partir de su concepción como proceso de dirección y su implementación como tal dentro de la clase encuentro, el ofrecer orientaciones metodológicas para preparar al profesor-tutor respecto al tema

y concebir una estructuración didáctica del trabajo independiente en su concepción como proceso de dirección en las que se describen las principales acciones a desarrollar por estudiantes y profesores-tutores.

Los resultados científicos que aporta esta investigación están contenidos en sus dos formas fundamentales y son los siguientes:

Aporte teórico: Una sistematización de los estudios realizados sobre trabajo independiente, a través de la cual se llega a su definición como proceso de dirección, declarado con las siglas (PDTI) y a una periodización de su tratamiento histórico por etapas.

Se ofrece un modelo didáctico para perfeccionar el trabajo independiente en la modalidad de estudio semipresencial de la Educación Superior a partir de su concepción como proceso de dirección, este incluye, los principios y requisitos básicos para su implementación, los momentos para su realización, la especificidad en su ordenamiento e interrelación dentro de la clase encuentro, el sistema de evaluación del aprendizaje a emplear y la relación en el sistema de influencias educativas que subyacen en el proceso formativo durante el PDTI.

Aporte práctico: se ofrecen orientaciones metodológicas para perfeccionar el trabajo independiente en la modalidad de estudio semipresencial de la Educación Superior y un sistema de acciones para preparar a los profesores-tutores.

La tesis consta de introducción, tres capítulos, conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos. El primer capítulo, aborda las características del proceso de enseñanza-aprendizaje en la modalidad de estudio semipresencial y los fundamentos teórico-metodológicos del trabajo independiente, en el segundo capítulo, se caracteriza la población, se justifica la selección de la muestra, se explican los métodos científicos utilizados, se operacionaliza la variable dependiente y se recogen los resultados del diagnóstico inicial. En el tercer capítulo, se concreta el modelo didáctico elaborado, se recogen las valoraciones ofrecidas por los expertos sobre este y los resultados de su instrumentación en la práctica educativa a través del pre-experimento pedagógico.

CAPÍTULO I. FUNDAMENTOS TEÓRICOS QUE SUSTENTAN LA CONCEPCIÓN DEL TRABAJO INDEPENDIENTE COMO PROCESO DE DIRECCIÓN PARA LA MODALIDAD DE ESTUDIO SEMIPRESENCIAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Como parte del análisis teórico que se realiza en este capítulo, se recogen en un primer momento, las características del proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior cubana y las particularidades que muestra para la modalidad de estudio semipresencial. Dentro de este, se presentan las características de la clase encuentro como forma fundamental de organizar la docencia en esta modalidad y se hace referencia a la importancia del trabajo independiente para lograr aprendizajes en estas condiciones.

En un segundo momento se presenta una sistematización de los estudios realizados sobre el trabajo independiente, a partir de la cual se llega a una periodización de su tratamiento histórico, para posteriormente enfocarlo como proceso de dirección en su nueva concepción; destacando el papel que deben desempeñar estudiantes y profesores-tutores durante su desarrollo. Todo ello sustentado en la revisión de las fuentes documentales que tratan el tema y los resultados investigativos alcanzados por el autor.

1.3. Caracterización de las modalidades de estudio en la Educación Superior Cubana. Particularidades de la semipresencialidad

La Educación Superior contemporánea se ha trazado nuevos paradigmas de formación, en estos momentos centra sus transformaciones en la visión que se ha tenido sobre el ingreso y su misión dentro de la sociedad. Como primera prioridad, se plantea la necesidad de realizar esfuerzos para ampliar el ingreso y mejorar la calidad de los estudios universitarios en los países en desarrollo. En este sentido se ha manifestado también el Grupo Especial sobre Educación Superior y Sociedad en el año 2000, en su trabajo titulado: “La Educación Superior en los países en desarrollo: peligros y promesas”.

En este sentido, cada región ha hecho suyo el llamado que a través de este grupo, hizo el Banco Mundial y la UNESCO, específicamente a los países en desarrollo. En Cuba, la Educación Superior ha avanzado considerablemente para lograr tales fines,

es así como en el año 2000, como parte del proceso continuo de perfeccionamiento que se lleva a cabo en el Ministerio de Educación Superior (MES), comienza a implementarse lo que se denominó como, Universalización de la universidad.

Con el proceso de Universalización, la universidad abre sus puertas a toda la población desde una concepción de igualdad, masividad con calidad y amplio acceso, esto se materializa en la posibilidad que ofrece para el ingreso de todo joven a ella. Al respecto Pedro Horruitiner (2005) destacó que, en los últimos años la universidad se perfecciona a partir de un redimensionamiento en su concepción teórica, metodológica y práctica, con el objetivo de acercar los estudios al contexto local, utilizando los modernos recursos en función del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como, en la visión de un estudiante cada vez más protagonista de su aprendizaje.

Como fin deseado de la Educación Superior en Cuba está, la preparación integral del hombre a través de una formación continua, integrando los contenidos específicos de las asignaturas, con los valores humanos, la vida cotidiana y teniendo en cuenta las aspiraciones del Estado. A este empeño, se une el de formar el capital humano necesario para satisfacer las demandas sociales y espirituales del hombre, ser un pueblo culto, instruido y educado bajo los más fieles principios revolucionarios.

En la universidad, la formación del profesional se garantiza desde diversas exigencias educativas, esencialmente determinadas por la modalidad de estudio en la que matricula. El MES (2004) destaca que tradicionalmente se han distinguido dos, la presencial, más antigua, tradicionalista y a distancia, centrada en la actividad independiente del estudiante, mediada por los medios bibliográficos y tecnológicos. Estas se diferencian principalmente, por la frecuencia con que ocurre el encuentro presencial entre estudiantes y profesores y las relaciones que de estas se puedan desprender.

Para el MES (2006) la modalidad presencial es entendida generalmente como, aquella donde el proceso de formación tiene lugar a partir de la presencia de los estudiantes y sus profesores en el mismo lugar, en el mismo tiempo y con altos

niveles de carga lectiva semanal, con lo cual se asegura una relación estable y permanente para lograr los objetivos propuestos.

La modalidad presencial se ajusta a un proceso educativo ininterrumpido del alumno, quien desde el nivel primario ha dispuesto prácticamente, todo su tiempo para estudiar y exige la presencia del profesor en el aula para guiar las actividades del proceso de enseñanza-aprendizaje, atender sus necesidades individuales, así como, formativas en general. Esto permite al estudiante, una dedicación total al estudio, el cual no posee vínculo laboral alguno.

Sin embargo, la modalidad a distancia se caracteriza principalmente, por la poca frecuencia con que se producen los encuentros entre profesores y estudiantes en un mismo tiempo y espacio físico, o sea, que la presencialidad se reduce, es casi nula, hay un predominio de la actividad independiente como única vía para lograr su autoformación, está sujeta a la motivación personal del educando y a las metas que se traza para vencer el contenido. Al respecto el MES plantea que:

“Los estudios denominados a distancia se colocan en el otro extremo de este razonamiento; esto es, aquellos en los cuales es poca o nula la frecuencia con que se encuentran estudiantes y profesores para desarrollar el proceso de formación, como consecuencia de lo cual predomina la actividad independiente del estudiante como método fundamental para su formación” MES (2006: 3).

Con el desarrollo acelerado de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) en los últimos años, la educación a distancia tuvo mayor aceptación y se implementó en la diversas universidades del mundo, adecuada ahora, a los medios tecnológicos. En las universidades de los países desarrollados tuvo una mayor apertura, no sólo en el pregrado, sino en los estudios de postgrado. Se desarrollan programas formativos como los denominados, enseñanza por computadora y e-learning (Bartolomé, 2004).

Según Antonio Bartolomé (2004), el e-learning se basa fundamentalmente en el empleo de la web y programas informáticos en función del aprendizaje, sin embargo, no ha respondido a las expectativas que había creado. Su fracaso está asociado fundamentalmente, destaca Bartolomé (2004), Cabero (2002), Pascual (2003), Marsh

(2003) a la deserción del estudiante posterior a su matrícula inicial por falta de motivación y a la reducción de inversiones, las cuales son elevadas para su implementación. Esto provoca que para muchas universidades con escasos recursos esta modalidad sea insostenible.

Como respuesta a las demandas cada vez mayores de ingreso a la universidad, de estudiantes que no poseen mucho tiempo para asistir al aula, porque realizan actividades laborales durante el día o la noche y teniendo en cuenta que las dos modalidades descritas anteriormente no permiten una respuesta a un proceso de enseñanza-aprendizaje acorde con estas necesidades, en los últimos años, se ha redimensionado la modalidad de estudio semipresencial, como modelo de formación pertinente para tales fines y en correspondencia con las aspiraciones de la sociedad.

El surgimiento de la modalidad de estudio semipresencial se ha asociado, en algunos espacios educativos, al fracaso del e-learning (Bartolomé, 2004) y surge como alternativa emergente que combina la enseñanza presencial con la tecnología no presencial (Coaten & Marsh, 2003 citado en Bartolomé, 2004).

Según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, semipresencial es una palabra compuesta, formada por el prefijo semi, que significa medio o casi y el término presencial, que quiere decir asistencia personal o estado de la persona que se encuentra delante de otra u otras o en el mismo sitio que ellas.

En la bibliografía especializada es común encontrar diferentes términos para hacer referencia a la enseñanza semipresencial, en el mundo anglosajón se habla del “blended learning” e “hybrid model”, mientras que en la literatura hispana, Salinas (1994) plantea que aparecen con frecuencia los conceptos de: “educación flexible”, “formación mixta”, “aprendizaje mixto”, “aprendizaje mezclado”; aunque (Bartolomé, et al., 1997) consideran que el término más utilizado es “enseñanza semipresencial”. Este comenzó a utilizarse por primera vez en universidades españolas durante el curso 1998-1999.

Heinze, A. & C. Procter (2004) plantean que el blended learning (aprendizaje semipresencial) es el aprendizaje facilitado a través de la combinación eficiente de

diferentes métodos de impartición, modelos de enseñanza y estilos de aprendizaje y basado en una comunicación transparente de todas las áreas implicadas en el curso. Para Guzmán (2006), ésta es una modalidad de estudio diferente que incorpora lo mejor de los modelos de enseñanza-aprendizaje anteriores y los supera, en tanto al estudiante se le asigna un rol, una posición o status en la organización educativa, que implica la responsabilidad de este por formarse a sí mismo a partir de aquello que necesita aprender y al mismo tiempo, mantenerse dispuesto a solicitar y recibir la ayuda de los tutores y profesores que lo asesoran y guían.

En Cuba, la enseñanza semipresencial tiene sus orígenes en las más ricas tradiciones de luchas a partir del surgimiento de las universidades populares, en las que se dio estudio a los obreros de la época. Después del triunfo revolucionario y como conquista alcanzada por el movimiento obrero, el MES instaura en la década del 70 los Cursos para Trabajadores (CPT), los que responden a las características de esta modalidad de estudio. Al respecto Horrúitiner (2005: 128) señala: “Esta modalidad de estudio, se concreta en Cuba en los CPT, dentro de la cual se desarrollan, los cursos vespertinos-nocturnos y cursos por encuentros”.

En sus inicios, los CPT se desarrollaron solamente en las cabeceras provinciales donde existían universidades, algunos y por demandas específicas, se dieron fuera de este espacio. Con su implementación se formaron varias generaciones de cubanos, sin embargo, en los últimos años esta modalidad carecía de una renovación para adecuarse a las exigencias del siglo XXI y dar respuesta a las demandas de ingreso y pleno acceso a la Educación Superior de la mayor parte del pueblo.

Con la implementación de la Universalización de la universidad en el año 2000, surgen las Sedes Universitarias Municipales en cada municipio del país y con ellas se redimensiona el papel de los CPT, estos han tenido un perfeccionamiento continuo hasta hoy. Con la concreción de las universidades locales, denominadas ahora, Filiales Universitarias Municipales, se crean espacios en los que es posible organizar estudios semipresenciales en los territorios que no contaban con las

condiciones para ello, evitando así, el desplazarse a las cabeceras provinciales a recibir los encuentros y posibilitando un mayor acceso a la universidad.

Como consecuencia de las transformaciones ocurridas en la Educación Superior en Cuba, la modalidad de estudio semipresencial, luego de su redimensionamiento se define como: “La modalidad pedagógica que posibilita el amplio acceso y la continuidad de estudios de todos los ciudadanos, a través de un proceso de formación integral, enfatizando más en los aspectos que el estudiante debe asumir por sí mismo; flexible y estructurado; en el que se combina el empleo intensivo de los medios de enseñanza con las ayudas pedagógicas que brindan los profesores; adaptable en intensidad a los requerimientos de éstos y a los recursos tecnológicos disponibles para llevarla a cabo” MES (2006: 3).

En tal sentido, el perfeccionamiento de la modalidad de estudio semipresencial en Cuba, debe centrarse en la estructuración de un proceso de enseñanza-aprendizaje donde el profesor sea, más que un orientador de contenidos, un ente activo en la guía y el acompañamiento del estudiante en el aula y fuera de ella, en función de que este último logre la gestión del conocimiento y el desarrollo personal constante, en consonancia con las características específicas de su contexto de actuación socio-laboral y educativo.

Para la formación del estudiante en modalidad semipresencial es indispensable usar acertadamente los medios y métodos de enseñanza, así como, las modernas tecnologías en función de la forma organizativa seleccionada, en este caso la clase encuentro se torna fundamental y dentro de ella la actividad independiente del estudiante requiere especial atención. Es importante también, optimizar las ayudas pedagógicas que brindan los profesores de las asignaturas y que estos se conviertan a su vez, en tutores responsables del desarrollo personal del estudiante.

El nuevo contexto educativo en que se desarrolla la modalidad de estudio semipresencial en Cuba, integra lo tradicional de los CPT y las nuevas cualidades de la universidad municipal, estas características son tenidas en cuanta por el autor de esta tesis y constituyen su espacio de actuación. Es por ello, que se intenta enriquecerla a partir del perfeccionamiento del trabajo independiente, componente

determinante para lograr aprendizajes en los estudiantes bajo estas condiciones. En estos momentos la mayor parte de la matrícula de la Educación Superior en Cuba se concentra en esta modalidad.

1.1.1. El proceso de enseñanza-aprendizaje en la modalidad de estudio semipresencial de la Nueva Universidad Cubana. La clase encuentro como forma fundamental de organizar la docencia

La modalidad de estudio semipresencial en Cuba, como ya se ha señalado, se redimensiona en función de las necesidades formativas de los estudiantes, las características histórico-concretas que vive el mundo y el país en particular; en función de lograr una verdadera masificación y universalización del conocimiento, a partir de dar mayores oportunidades de acceso a toda la población.

La definición de semipresencialidad, dada por el MES (2006) y asumida en esta investigación, destaca dos aspectos importantes. El primero, enfatiza en las características de un proceso de enseñanza-aprendizaje donde el estudiante debe asumir un mayor protagonismo y explica la importancia de la autopreparación, el trabajo independiente y el autoaprendizaje; como componentes esenciales para lograr un eficiente proceso formativo en estas condiciones. El segundo, se refiere a la combinación y dinámica en el uso de los medios de enseñanza y las ayudas pedagógicas que brindan los profesores-tutores.

La idea de un profesor-tutor, concepto que se maneja y asume en esta investigación, surge fundamentalmente de las deficiencias que en muchos contextos educativos se han dado, al ver separadas las funciones del profesor de las asignaturas y las del tutor, quien es designado en la Nueva Universidad Cubana (NUC), como un acompañante del proceso formativo del estudiante, más que un asesor académico. Este ofrece las herramientas y ayudas necesarias con el objetivo de lograr la formación integral del educando.

La concepción de un profesor-tutor, surge de la necesidad de ver en una misma figura las funciones de enseñar, educar y orientar, que cada profesor sea tutor de sus estudiantes, tanto en el aula, como fuera de esta, con el objetivo de brindar primero, las orientaciones específicas de cada materia, planificando los diferentes niveles de

ayudas en dependencia del nivel de desarrollo alcanzado y teniendo en cuenta el sistema de influencias educativas, para que luego en la actividad independiente y paralelo a su actividad como profesor, los ayude, oriente y guíe en función de su desarrollo profesional y formativo integral.

Esta idea se sustenta en los trabajos de J. I. Herrera (2008: 17), quien plantea que: “El profesor-tutor es un agente de cambio, porque interviene sobre los educandos en situaciones naturales de estudio que se producen como parte de sus funciones profesionales en la vida estudiantil y permanece más tiempo en contacto con ellos”.

En este sentido, el profesor-tutor en su nueva concepción se convierte en una figura importante, ya que es quien acompañará al estudiante durante su formación, para lograr los cambios ascendentes necesarios, con vistas a lograr una formación integral en dependencia de las características y exigencias del contexto donde se desempeña.

La labor del profesor-tutor, resulta importante para lograr los objetivos de la enseñanza semipresencial, ya que posee a diferencia de las demás, características específicas que demandan de un personal preparado de manera integral. A esta modalidad de estudio, independientemente de las particularidades que se den en los territorios, el (MES, 2006: 4) la ha caracterizado de la siguiente manera:

- Posibilita que estudien en ella personas que no pueden dedicar todo su tiempo al estudio.
- Cada estudiante puede avanzar según su propio ritmo, sin límites de tiempo para culminar sus estudios.
- Menos presencialidad como rasgo fundamental, su carga semanal es menor pero con un mayor volumen de conocimientos en cada encuentro, se pueden utilizar métodos presenciales y no presenciales.
- Se puede ofrecer a todas las personas que posean nivel medio superior vencido, sin límites de edad o de algún otro tipo. Asegura que es posible alcanzar el pleno acceso.
- En general, no se garantiza una plaza laboral al graduarse, aunque para determinadas fuentes de ingreso puede suceder.

- Se desarrolla fundamentalmente en las Sedes Universitarias Municipales y otras sedes universitarias, aunque algunas de sus partes pueden ofrecerse en las Sedes centrales.
- Su meta es la formación integral, con mayor énfasis en la actividad independiente del estudiante, para que este sea capaz de asumir, de modo activo, su propio proceso de formación integral.

De manera general, el fin que se pretende alcanzar es la formación integral del estudiante y su contribución, más que a desarrollar conocimientos específicos de cada materia, a potenciar un egresado con elevada competencia profesional, una amplia cultura socio-humanista y un profundo desarrollo político-ideológico.

En informe emitido por la Asamblea Nacional del Poder Popular de Cuba (2004: 15), titulado “Universalización de la universidad”, se destacan como características de este modelo, particularmente en el contexto universalizado, las siguientes:

- **Flexible:** para que pueda adaptarse a diversas situaciones laborales, a particularidades territoriales y al ritmo individual de aprovechamiento académico del estudiante.
- **Estructurado:** para favorecer la organización y desarrollo del aprendizaje.
- **Centrado en el estudiante:** para que sea capaz de asumir de modo activo su propio proceso de formación.
- **Con actividades presenciales sistemáticas:** que posibiliten, en función del tiempo disponible, que los profesores los guíen, apoyen y acompañen.

En este mismo informe se declara la concepción del aprendizaje sobre la base de tres componentes principales: el sistema de actividades presenciales, el estudio independiente y los servicios de información científico-técnica y docente. Estos últimos centrados fundamentalmente en las actividades que puede desarrollar el estudiante fuera del aula en función de apropiarse del contenido desde la utilización de guías de estudios, textos básicos, videos, software, programas de TV, entre otros. Así es descrito también, por Pedro Horruitinier (2005).

El sistema de actividades presenciales, constituye un componente importante para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que en ellas se planifican las

actividades para el aula y las de trabajo independiente, centrando sus objetivos en la orientación del estudiante hacia el autoaprendizaje, por lo que la dirección del proceso por parte del profesor-tutor debe estar dirigido a estructurar los contenidos de manera tal, que estimulen la gestión del conocimiento de manera activa, por parte del estudiante.

El MES (2004, 2006), ha emitido una serie de documentos de trabajo que caracterizan el sistema de actividades presenciales, expresando el cómo se debe proceder en el proceso de enseñanza-aprendizaje bajo estas condiciones. De manera general, destaca la importancia de la clase encuentro como forma de organizar la docencia, además de otras como la consulta y la tutoría.

Para el MES (2006) en la consulta, el estudiante recibe orientaciones y ayudas para aclarar las dudas individuales y comprender mejor los contenidos estudiados. De la calidad del diálogo que se establezca entre el profesor-tutor y el estudiante dependerá que se logre el objetivo de aprendizaje. Las consultas pueden desarrollarse en forma individual y colectiva, de forma presencial o por vías no presenciales.

Más adelante, en este mismo informe se subraya que para las consultas no presenciales, el correo electrónico y el teléfono, constituyen las vías de comunicación más precisas, también se pueden desarrollar desde los distintos espacios interactivos que ofrece la internet. La frecuencia de la consulta depende de las necesidades de los estudiantes y éstos deberán insistir replanteando sus dudas las veces que sean necesarias, hasta quedar satisfechos con la respuesta. Estas se planifican por demanda del estudiante y son importantes para fortalecer los conocimientos y realizar los trabajos independientes orientados en clase.

En el caso de la tutoría, el MES (2006) la concibe como forma dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje semipresencial. Su principal función consiste en la atención personalizada y sistemática del profesor-tutor a un estudiante o a un grupo de ellos, para que sean capaces de dominar los recursos de aprendizaje que poseen, aprendan a explotarlos, se apropien de un sistema de saberes y valores que

determinan la posición vital activa y creativa en su desempeño profesional, personal y social.

Independientemente del valor que poseen estas formas organizativas para el proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de semipresencialidad, es la clase encuentro, la que adquiere el papel organizativo principal en esta modalidad de estudio, cuestión que trataremos detalladamente a continuación, por su importancia para esta investigación.

La clase encuentro

Para el MES la clase encuentro es: “La actividad presencial fundamental en la modalidad semipresencial” (MES, RM 210/07: 19-20). En este mismo documento se define como: “el tipo de clase que tiene como objetivos aclarar las dudas correspondientes a los contenidos y actividades previamente estudiados por los alumnos; debatir y ejercitar dichos contenidos y evaluar su cumplimiento; así como explicar los aspectos esenciales del nuevo contenido y orientar con claridad y precisión el trabajo independiente que el estudiante debe realizar para alcanzar un adecuado dominio de los mismos” (MES, 2007: 20).

En entrevista concedida por el Dr. Juan V. López Palacios en el año 2010 se conoció que las primeras experiencias desarrolladas sobre la clase encuentro en Cuba, se gestaron en el año 1972 en las denominadas “Escuelas de verano”, previstas para la formación de maestros primarios en Topes de Collantes, en la antigua provincia de Las Villas, dentro del Plan denominado, MINAS-TOPEs-TARARÁ. Posteriormente, se hizo un primer acercamiento al tema en las resoluciones 220/79 y en la adicional que se le hace, la 221/79, aunque no quedó expresado explícitamente en ellas.

En el año 1986, se publica lo que constituye el primer trabajo sobre la estructura de la clase encuentro, en una ponencia presentada por el profesor Juan Virgilio López Palacios, en el Primer Congreso de Pedagogía celebrado en La Habana en ese mismo año. En 1988 se inicia, por encargo del Ministerio de Educación, la experiencia de formación de profesionales a través de la clase encuentro en la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, bajo la orientación del propio profesor.

A finales de la década del 80 del siglo XX se comenzó a gestar legalmente y se reconoció por la dirección de educación, lo que posteriormente se consolidó como los fundamentos teóricos y metodológicos de la clase encuentro, forma organizativa que desde este momento se comenzó a generalizar en Cuba, en los ya instaurados Cursos para Trabajadores. A partir de este período y hasta el inicio de la universidad en los territorios, se formaron varias generaciones de profesionales bajo estas exigencias, los cuales constituyeron en su gran mayoría, la cantera y fuerza de trabajo de las regiones con menor desarrollo del país (López Palacios, 2010).

Sobre esta forma organizativa, no es frecuente encontrar información en la literatura especializada. Además de los trabajos de López Palacio han tratado el tema, Roberto Caballero (1985), Pedro Horruitiner (2005). Este último destaca: “Esos encuentros están dirigidos a exponer las ideas esenciales del contenido, orientar a los estudiantes acerca de cómo realizar el estudio de los mismos y evaluar periódicamente sus progresos” (Horruitiner, 2005: 46).

En documento de trabajo emitido por el MES (2006), se hace una caracterización de la clase encuentro, teniendo en cuenta las exigencias y transformaciones ocurridas en la modalidad de estudio semipresencial en Cuba en los últimos años. Se destaca que su principal función está, en un primer momento, en orientar correctamente al estudiante para la realización de los trabajos independientes. Durante la clase el profesor-tutor de manera presencial, explica los aspectos esenciales del nuevo contenido, ofrece los conceptos y características básicas del contenido que permiten al estudiante realizar las actividades independientes orientadas.

Posteriormente, en un segundo encuentro se ofrece el espacio adecuado para debatir, compartir y socializar los resultados logrados por el estudiante en la ejecución de los trabajos independientes, ello permite la evaluación del contenido, no sólo por el profesor-tutor, sino también, a partir de los criterios emitidos por ellos. También se aclaran dudas, se refuerzan los contenidos menos abordados y se pasa nuevamente a la orientación de la actividad independiente.

De manera general el MES (2006) la ha concebido como, la clase en la que deben explicarse los aspectos esenciales del nuevo contenido y orientar con claridad y

precisión el trabajo independiente que el estudiante debe realizar para alcanzar un adecuado dominio de los mismos. De ahí la importancia que cada una de las actividades presenciales desarrolladas en esta modalidad, se haga con la calidad requerida, en correspondencia con sus objetivos específicos y sin tratar de trasladar experiencias o estilos de aprendizaje que se corresponden con otros modelos de formación.

Dentro de la clase encuentro es importante que el profesor-tutor tenga en cuenta los medios de enseñanza que utilizará para hacer más asequible y significativo el aprendizaje estudiantil. La elaboración de sus propios medios en correspondencia con las particularidades del contexto específico donde se desarrolla el proceso formativo es muy importante. Donde no existe una disponibilidad adecuada de recursos tecnológicos, confeccionar materiales de apoyo también es esencial.

En tal sentido se puede afirmar que la misión instructiva más importante que tiene el profesor-tutor en los encuentros, es desarrollar en los estudiantes habilidades de gestión, procesamiento y aplicación de la información; esta idea es defendida por el autor de esta investigación en todo su cuerpo teórico. Es esencial también que se logre en ella, una adecuada motivación para la realización de los trabajos independientes, que los estudiantes comuniquen los resultados desde un ambiente colaborativo de trabajo y que los primeros integren el sistema de influencias educativas en función de los contenidos de las asignaturas, teniendo presente que para lograr los objetivos planificados es necesario ofrecer niveles de ayudas.

El sistema de influencias educativas, declarados por Horruitiner (2005) como, escenarios para la gestión del proceso de formación en conjunto con la sedes centrales de las universidades, comprende el espacio con el cual interactúa, a cada momento el estudiante, tanto en su quehacer laboral como durante realización del trabajo independiente orientado en clase; su diagnóstico y caracterización, son esenciales para la planificación de cada actividad, sus características histórico-sociales y económicas hacen de cada territorio un escenario pedagógico diferente en el cual se ejecuta la formación del futuro profesional.

El centro de trabajo del estudiante, la familia, las instituciones culturales del territorio, los profesionales, etc., son algunos de los agentes que conforman este sistema de influencias. En el primero, donde el alumno se desempeña a diario, coexisten una serie de problemas profesionales que lo motivan a su solución. Estas carencias deben formar parte en las materias que se imparten desde el aula. Es por ello que es importante relacionar cada trabajo independiente con la labor del alumno, para que desde ambos escenarios se busquen y den soluciones a los problemas que se detecten. Su vinculación favorecerá la realización la actividad y con ello la adquisición de conocimientos. Al respecto V.V Davidov, planteó:

“Base de todo el conocimiento humano es la actividad práctico-objetiva, productiva: el trabajo. Sólo dentro de los modos históricamente formados de esa actividad, transformadora de la naturaleza, se constituyen y funcionan todas las formas del pensamiento.” Davidov (s/a: 279-280)

Por tanto hay que tener en cuenta el grado de implicación y de compromiso de la sociedad en el proceso formativo. La integración de los escenarios educativos en función de los aprendizajes estudiantiles, es una de las principales fortalezas de la modalidad semipresencial. Es por ello que se debe aprovechar estas potencialidades para desarrollar cada trabajo independiente que se dirige desde la clase encuentro.

Si se coincide en el análisis realizado hasta este momento, en el cual se destaca que para desarrollar una clase encuentro con calidad es necesario la correcta dirección de la actividad por el profesor dentro del aula, para que de manera efectiva se logren aprendizajes desarrolladores a partir de la realización de trabajos independientes, se hace necesario reflexionar sobre el tratamiento que se le ha dado a este último concepto dentro de la propia clase encuentro y en la modalidad de estudio semipresencial de manera general.

1.2. El tratamiento didáctico-pedagógico del trabajo independiente. Concepciones y prácticas en la modalidad de estudio semipresencial

El trabajo independiente se ha visto tradicionalmente como el sistema, el conjunto de tareas o las actividades que orienta el profesor para profundizar y ejercitar en un contenido tratado en clases. A pesar de existir un discurso académico compartido por

varios autores y consecuente con la idea de lograr un estudiante independiente, creativo, capaz de autoaprender y de autoeducarse, su realidad es otra. Los docentes pretenden explicar todo el contenido y no dan protagonismo al estudiante para que gestione su propio conocimiento.

Para la modalidad de estudio semipresencial, como ya se declaró en el epígrafe anterior, es muy importante la concepción del aprendizaje centrado en el trabajo independiente. Es por ello que el tema requiere especial atención y un análisis teórico que refleje las principales tendencias en su implementación en este tipo de enseñanza, para sobre esa base lograr un redimensionamiento en función de su perfeccionamiento. En este sentido fue necesario realizar un análisis teórico de la problemática objeto de estudio siguiendo el método histórico-lógico.

1.2.1 Tratamiento teórico-metodológico del trabajo independiente en la literatura pedagógica especializada

El abordaje sobre el tema del trabajo independiente en la literatura pedagógica especializada ha sido amplio, fundamentalmente en la década de los 80 cuando se produce una consolidación y sistematización de las ideas que se venían madurando hasta esa fecha. Así aparece, una variedad importante de criterios, los cuales serán objeto de estudio en este epígrafe, desde este período histórico hasta la actualidad.

De manera general y tradicionalmente se han tomado como elementos más comunes para la presentación del trabajo independiente a: la actividad, la creatividad y la independencia. A pesar del profundo tratamiento teórico dado al tema, la literatura muestra carencias respecto a la presentación de un concepto único, así lo destaca María V. Chirino (2005), criterio con el que coincide el autor de este trabajo.

Carlos Rojas (1983) manifiesta que la asistematicidad en su presentación está dada fundamentalmente por su doble carácter, este se puede definir partiendo o de la actividad pedagógica del profesor o de la actividad de aprendizaje del alumno. El autor de esta tesis considera que para definirlo es necesario tener presente el protagonismo que ambos asumen en determinado momento del trabajo independiente y que en esa integración de roles se desarrolla verdaderamente este tipo de actividad, cuestión a la que no se ha dado tratamiento aún.

La falta de sistematicidad en la presentación teórica del trabajo independiente se evidencia también en la relación que posee o no con el término de estudio independiente, en la mayoría de los textos no queda explicado con claridad. Tampoco se ha tenido en cuenta el nivel educativo para el que se planifica y la modalidad de estudio en la que se inserta. Cuestiones estas que serán tratadas a continuación.

Papel de estudiantes y profesores en el trabajo independiente. Conceptualizaciones asociadas a un mismo fenómeno

Varios autores nacionales y extranjeros han investigado sobre el trabajo independiente y como señala Chirino (2005), esto ha provocado carencias en cuanto a su presentación y concepción en la práctica pedagógica. En la década del setenta del siglo XX, L. Klingberg (1972: 22) planteó que el trabajo independiente es: “la expresión del grado de autoactividad que han logrado los estudiantes y también un medio para continuar desarrollando su autoactividad e independencia”.

De acuerdo con esta afirmación, se infiere que existe una relación entre trabajo independiente y autoactividad de los estudiantes, considerada esta última como, la capacidad para por sí mismo, tomar decisiones y resolver las tareas planteadas; sin embargo, en su presentación resalta la importancia del resultado que se logre y no tiene en cuenta el proceso en que este se desarrolla, pues es más rico y productivo.

Al respecto V.P. Yesipov (1981), destacó que no toda actividad o autoactividad de los alumnos puede y debe llamarse trabajo independiente y añade que el objetivo fundamental de este tipo de trabajo, es el desarrollo de la actividad cognoscitiva independiente de los alumnos mediante un sistema de tareas reguladas, las cuales deben solucionarse dentro de un tiempo establecido por el profesor. Criterios con el cual coincide el autor de este trabajo y será abordado más adelante.

R. Mañadich Suárez (1982: 627), concibe la necesidad de estructurar el trabajo independiente como sistema, al respecto plantea que: “surge la necesidad de aplicar en la práctica este medio de inclusión de los alumnos en la actividad cognoscitiva independiente, no como un conjunto de tareas aisladas, sino como un sistema de medidas didácticas que garantice el desarrollo ascendente e ininterrumpido de la

independencia cognoscitiva de los estudiantes, como fin deseado de la aplicación del trabajo independiente”.

Suárez destaca la importancia del trabajo independiente como medio para lograr independencia cognoscitiva en el estudiante, sin destacar, a pesar de su presentación sistémica, la necesidad de estimular ese resultado, no como fin, sino, como logros alcanzados dentro de un proceso formativo ascendente, caracterizado por el papel independiente del estudiante en la gestión del conocimiento y mediado en su desarrollo por el profesor-tutor a partir de las ayudas ofrecidas en dependencia de las necesidades mostradas.

Por su parte M. del Llano (1982), al igual que C. Rojas (1983), destacan el papel de estudiantes y profesores, haciendo énfasis en lo que corresponde a uno u otro indistintamente. En ese sentido la primera lo define como:

“el medio de organización de la actividad cognoscitiva independiente de los alumnos que se expresa a través de un conjunto de tareas docentes dirigidas por el profesor y en el cual la acción intelectual, el pensamiento y la actividad física del alumno, se movilizan para lograr el objetivo propuesto” (Del Llano Meléndez, M., 1982:61). Es preciso diferenciar, como bien señala esta autora, el papel de estudiantes y profesores en la realización del trabajo independiente, principalmente para dejar clara la función de cada uno.

Sin embargo, en su planificación debe tenerse presente la intencionalidad de la actividad, el nivel escolar del alumno dentro de la jerarquía educativa de cada país y la modalidad de estudio en la que desarrolla su formación. Se deben estructurar las funciones, tanto de estudiantes como de docentes en las actividades de trabajo independiente, como parte de un mismo proceso, en el cual cada uno tiene sus responsabilidades para lograr el objetivo deseado.

Por ejemplo, el trabajo independiente que se orienta a estudiantes de nivel general, desde la primaria hasta el preuniversitario, debe estar dirigido al desarrollo de habilidades de gestión y procesamiento de la información de manera consciente y activa, de forma tal, que se logre escalonada, gradual y ascendentemente, estimular

su independencia cognoscitiva, despertar en ellos, deseos de búsqueda constante del conocimiento.

En este nivel educativo, independientemente del carácter protagónico que debe asumir el estudiante para la realización de los trabajos independientes, juega un papel determinante el profesor, si se toma en cuenta que su función está en despertar en el alumno las cualidades básicas para incluirlo en la actividad cognoscitiva independiente, que posteriormente en el nivel universitario deben poner en práctica; he ahí también, el carácter sistémico de la educación.

En la universidad y como continuidad de los logros alcanzados en niveles precedentes, tendrá el estudiante entonces que gestionar, procesar y aplicar los conocimientos en función de los problemas que se dan en su entorno social y laboral. Los trabajos independientes que se desarrollan aquí, a diferencia de los de la Educación General, no son uniformes para todos los estudiantes si se toma en cuenta que, existen diversas modalidades de estudio, donde la presencia del profesor en el aula no es la misma y los estudiantes poseen características psicopersonológicas diferentes. En tal sentido, estos se deben orientar en función del tipo de estudiante y la modalidad de estudio en que se encuentra.

Es así como, para la modalidad de estudio semipresencial, el trabajo independiente constituye el componente principal en la formación del educando. Este debe poseer características específicas que lo diferencien del resto de las modalidades; se debe concebir, no como actividades que desarrolla el alumno para realizar tareas orientadas por el profesor en la clase, sino, poner el trabajo independiente en función de la formación del estudiante, como proceso conscientemente planificado y orientado a un fin y que esa finalidad sea, aplicar en su contexto socio-laboral lo gestionado y procesado previamente.

Entonces se puede afirmar que en el nivel universitario, particularmente en la modalidad de estudio semipresencial, se debe hacer énfasis en el papel del estudiante como principal y único protagonista del aprendizaje, los cuales se logran principalmente a partir de la realización de trabajos independientes. A diferencia de la educación general, estos no son tareas aisladas o sistémicas que se realizan para

aprender, debe constituir un proceso en el que se incluyan los estudiantes para lograr los objetivos curriculares, planificados previamente por el profesor-tutor.

La escuela como institución formadora debe tener en cuenta, el papel de estudiantes y profesores en el desarrollo de trabajos independientes, en dependencia del nivel educativo en que estos se desarrollen. Primero, dando mayor protagonismo al profesor, el cual guía, entrena, ayuda al estudiante para desarrollar habilidades de gestión del conocimiento y luego en la universidad, dar mayor protagonismo a este último, para que verdaderamente logre desarrollar habilidades profesionales.

En tal sentido, se logrará ser pertinente con el paradigma formativo de una educación a lo largo de la vida, donde se estimule de manera gradual el desarrollo de cierta habilidad, capacidad, cualidad, conocimiento, etc.; cuestión que, para el trabajo independiente, no se ha trabajado teniendo en cuenta los diferentes niveles y modelos de formación.

El análisis del concepto del trabajo independiente, no solo se realiza para definir el papel de estudiantes y profesores y su relación con el nivel educativo por el que se transite, sino que se pretende llegar a una conceptualización adecuada para tratarlo en el contexto universitario, específicamente en la modalidad de estudio semipresencial, la cual es objeto de estudio en esta investigación. Para ello es necesario analizar otros conceptos dados por autores contemporáneos, para desde su análisis, llegar a la elaboración del concepto al que se aspira.

El didacta P.I, Pidkasisty (1986) fue uno de los más connotados investigadores que en la década de los ochenta define el trabajo independiente, concepto declarado en la literatura como el más aceptado hasta el presente; este lo define primero como: “un medio de inclusión de los alumnos en la actividad cognoscitiva independiente, el medio de su organización lógica y psicológica.” (p. 234); criterio que ha sido generalizado a todos los modelos de enseñanza sin tomar en cuenta las diferencias de los objetivos a lograr en cada una de ellas.

Más adelante concreta que: “El trabajo independiente es la tarea de estudio que debe cumplir el alumno y es el objetivo de su actividad (...), el trabajo independiente contribuye al desarrollo de las fuerzas intelectuales del hombre” (Pidkasisti, P.I.,

1986: 119). En este sentido, es válido destacar la importancia que le confiere al trabajo independiente para el crecimiento humano, concepción que aún ha sido obviada por varios pedagogos en su quehacer docente, al ser asociado al crecimiento personal desde la adquisición de conocimientos fundamentalmente.

El hecho de que el estudiante desarrolle las fuerzas intelectuales desde la realización del trabajo independiente, permite también, el fortalecimiento de las fuerzas productivas, las habilidades prácticas, partiendo de los presupuestos que fundamentan el vínculo con los medios de producción y con la vida. Es en este espacio socio comunitario, donde el alumno revierte lo aprendido en la escuela, de ahí que se debe tener en cuenta en el momento de planeación, lograr una estructuración tal, que el estudiante le vea importancia a los trabajos a realizar por la utilidad que tendrá en la transformación de su entorno y del mundo en general.

Para Baranov, el trabajo independiente es: “la actividad cognoscitiva, en la cual el orden lógico del pensamiento del alumno, de sus operaciones y acciones mentales y prácticas, depende del propio alumno y está determinado por él” (Baranov y otros., 1989: 133). Este autor no deja claro el papel del profesor como conductor y regulador de aprendizaje escolar.

Por su parte, C. Álvarez de Zayas, aborda la temática desde diversos puntos de vistas, primero plantea que: (...) “es el aspecto metodológico que concreta la independencia cognoscitiva del estudiante en el proceso docente” y más adelante declara: “(...) podemos definir el trabajo independiente como un sistema de métodos de trabajo reproductivo, aplicativo o creativo, en los cuales trabaja el estudiante por sí mismo” (Álvarez de Zaya, C.M., 1995: 50).

También asevera que: “El método es de trabajo independiente cuando es el estudiante quien, en lo fundamental, ejecuta la actividad, cuando es más activo” (Álvarez de Zayas, C.M., 1995:77). En estas definiciones pertenecientes a un mismo texto científico, se pueden apreciar la multiplicidad de enfoques para un mismo concepto, lo declara como método, aspecto metodológico y sistema de métodos, criterios que pueden constituir o no barreras para su selección por el profesor.

Este autor también explica que: "el trabajo independiente es una característica del proceso docente-educativo; es aquel proceso que, en su desarrollo, logra que el estudiante, por sí solo, se autodirija". En este sentido refiere la importancia que tiene la solución de problemas para el futuro egresado en la lógica del proceso docente-educativo, según sus palabras, es decir que: "en cada tema, aprendan porque resuelven múltiples problemas, los primeros con ayuda del profesor (...) pero los siguientes por sí solos, con independencia" (Álvarez de Zayas, C.M., 1998:133).

Como se aprecia en estas definiciones, Álvarez de Zayas da importancia al papel del profesor para la realización de las tareas, evidencia la importancia de ofrecer ayudas graduales en la medida que el contenido orientado se hace más complejo para el estudiante, sin embargo, los enmarca solamente al papel que juega el primero y obvia las potencialidades que ofrece el sistema de influencias educativas.

Para algunos autores, como se ha destacado y así lo aborda también G. Barraqué (1991) el trabajo independiente, es solucionar tareas sin la ayuda del maestro, para otros, es toda actividad de los alumnos en la cual hay implícita una iniciativa. Como bien señala C. Álvarez (1998) es importante concebir niveles de ayudas para la realización del trabajo independiente y no dejarlo sólo en la búsqueda del conocimiento, respondiendo de esta manera al principio de una educación planificada y orientada a un fin.

Sobre este aspecto L.S. Vigotsky (1981) señaló que para lograr verdaderos aprendizajes, caracterizados por el incremento gradual del nivel de desarrollo del alumno, a partir del cual llegue a una etapa cualitativa y cuantitativamente superior, es necesario ofrecer los niveles de ayudas adecuados; en este sentido destacó:

"La enseñanza es solamente buena cuando despierta y trae a la vida esas funciones que están en un estado de maduración, que están en la Zona de Desarrollo Próximo". (Vigotsky, 1981 citado por R Gallimore y R Tharp, 1991:117).

Así define la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) como: "La distancia o diferencia entre lo que el niño es capaz de hacer por sí mismo y aquello que solo puede hacer con ayudas". (Vigotsky, 1981 citado en Bermúdez Morris, R., Pérez Martín, L.M., 2004:52). Es importante realizar para ello, como señala esta autora, un diagnóstico

del potencial y estado de desarrollo alcanzado por el estudiante, ya que de este depende el tipo y nivel de ayuda que se ofrecerá para el logro de los objetivos planteados.

Por tanto se puede inferir, que para desarrollar verdaderos aprendizajes desde la realización de trabajos independientes, se hace necesario ser consecuente con la concepción de ZDP. El estudiante logrará pasar de un estado de desarrollo inicial a otro superior deseado, a partir de los diferentes niveles de ayudas que recibirá. Para lograrlo, es necesario diagnosticar sistemáticamente su estado actual y las potencialidades que tiene para la realización de otros de mayor profundidad y así alcanzar en mayor o menor medida, niveles de asimilación de tipo reproductivo, productivo o creativo.

Los niveles de ayuda que el estudiante recibe por lo general, se planifican en función de sus necesidades y potencialidades, sin embargo, es necesario dejar claro que durante la realización de los trabajos independientes pueden aparecer otros estímulos no planificados, que constituyen ayudas desde el mismo momento en que ellos estimulan la realización de la actividad, es así que proponemos su clasificación teniendo en cuenta su intencionalidad objetiva en:

- **Objetivas-determinadas:** son aquellos que establece el profesor en consenso con el estudiante, sobre la base del diagnóstico de la zona de desarrollo actual del último, para el logro de los objetivos trazados y los que el propio alumno busca conscientemente para la solución de determinado trabajo independiente en otros con nivel de desarrollo superior.
- **Subjetivas-motivadoras:** son aquellos que despiertan la motivación del estudiante para llegar a un nivel superior de desarrollo sin una previa planificación, el alumno realiza actividades independientes que lo llevan a aprendizajes superiores, a partir de las exigencias que él mismo se traza por los logros observados en otros.

Es importante como ya se destacó, ayudar al estudiante en la realización de los trabajos independientes, más aún cuando en la modalidad de estudio semipresencial de la Educación Superior se pretende una formación centrada en esta actividad.

En el siglo XXI se sigue abordando el tema del trabajo independiente, sin embargo, sus definiciones no han logrado resolver las problemáticas descritas hasta aquí. Fátima Addine (2001), declara que el trabajo independiente es una actividad y plantea que esta se refiere a la medida en que las acciones planificadas por el maestro para ser realizadas por el alumno promueven en este último el desarrollo de las habilidades, los conocimientos, actitudes y cualidades para aprender y actuar con autonomía, lo que en modo alguno presupone que cada estudiante actúe por sí solo.

Por su parte Danilo Quiñones, plantea que: “es el método de dirección del aprendizaje dirigido al desarrollo de habilidades para la independencia cognoscitiva dentro y fuera de la clase y que se manifiesta a través de la auto preparación del estudiante, a partir de la necesaria orientación del profesor, donde el sujeto que aprende concientiza fortalezas y debilidades de los resultados alcanzados”. (D. Quiñones, 2001, en Tesis presentada en opción al título académico de Máster en Educación).

Nancy Guerra (2001) lo declara también como método, plantea que: “El trabajo independiente es un método de enseñanza-aprendizaje que posibilita la organización de la actividad cognoscitiva independiente en la cual el alumno para buscar la solución de un problema se ve obligado a interactuar con las fuentes del conocimiento, mediante operaciones lógicas del pensamiento (análisis, síntesis, deducción, inducción, comparación, generalización y abstracción) que le permiten adquirir conocimientos o formar habilidades, orientado, controlado y dirigido de forma relativa por el profesor en dependencia de la independencia cognoscitiva que haya alcanzado” (N. Guerra Jiménez, 2001, en Tesis presentada en opción al título académico de Máster en Educación).

Estos autores, a pesar de manifestar de manera explícita el papel de estudiantes y profesores en el cumplimiento de un fin determinado y en consecuencia con una lógica de la actividad, no dejan claro la necesidad de estructurar trabajos independientes de manera tal, que se logre el vínculo necesario entre lo que se orienta en una clase y los aprendizajes a adquirir en la próxima; minimizando de esta manera su carácter procesal.

En los conceptos de trabajo independiente analizados hasta aquí se observa que la mayoría de los autores destacan como su principal rasgo, la actividad individual del estudiante en la realización de tareas orientadas por el profesor y el propósito de desarrollar en el primero, independencia en el aprendizaje. Sin embargo, se evidencian carencias como, su estructuración similar para todos los niveles escolares, no se tiene en cuenta para su concreción las diversas modalidades de estudio, así como, que existe falta de visión para estructurarlo como proceso en el cual estudiantes y profesores participan integradamente para lograr el cumplimiento del objetivo curricular trazado.

El trabajo independiente se ha vinculado directamente al método en su generalidad, como medio de organización lógica y psicológica de la actividad independiente de los estudiantes, que se materializa en tareas docentes o actividades organizadas y dirigidas por el profesor. Se ha designado como tareas, sistema de actividades, acciones, aspectos metodológicos, entre otros, pero también se ha igualado a la actividad que el estudiante por sí solo realiza para aprender o sea, al estudio independiente.

El estudio y el trabajo independiente en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Es común escuchar por el profesorado un discurso en el que no se distingue entre lo que es estudio y trabajo independiente; su designación por igual se utilizan entre todos los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje y la sociedad en general. Es así como, comúnmente se pueden escuchar los siguientes criterios:

- ¿Realizaste el estudio independiente?
- Ahora les orientaré el trabajo independiente.
- Deben realizar la tarea siguiente.

Para explicar este fenómeno, es importante analizar el concepto que propone F. A. Ruano Faxas (2009:10), cuando plantea que: “el trabajo independiente de los estudiantes es aquella forma del proceso docente que se realiza en un horario extraclase y en el transcurso del cual los estudiantes, leyendo y analizando la literatura, desempeñan una actividad intelectual creadora, activa y tensa en cuanto al dominio de uno u otro tema, tanto en los aspectos de las tareas del centro docente

como por iniciativa propia, sin ayuda secundaria”. Evidentemente en este concepto se hace referencia a ambos conceptos como uno mismo.

No debe confundirse el concepto de trabajo independiente con las actividades de estudio independiente que realiza el alumno para por sí mismo, aumentar su cultura. Desde nuestro punto de vista, este último constituye un proceso sujeto a la voluntad del estudiante que responde a necesidades individuales, cuya planificación depende de sus prioridades, intereses y motivaciones. El primero, es un proceso conscientemente planificado y dirigido por el profesor para ejecutar por el estudiante en un tiempo establecido y respondiendo a ciertos objetivos curriculares.

Sobre el concepto de trabajo independiente, destaca también C.M. Álvarez de Zayas (1999: 44): “Es parte consustancial del trabajo independiente su carácter de sistema, de método, en tanto se trata de 'modo", de "vía", de la forma de organizar la actividad del estudiante. Es decir, el trabajo independiente es el aspecto metodológico que concreta la independencia cognoscitiva del estudiante en el proceso docente”.

Sin embargo, el estudio independiente, es asociado en el mejor de los casos, a la educación a distancia, donde la planeación es nula y el tiempo lectivo fundamentalmente es la evaluación del contenido. En esta modalidad, el estudiante se prepara sin ayuda ni organización del aprendizaje por parte del profesor. En este sentido L. Galarza Pérez (1996:2) señala: “El estudio independiente es un estilo de aprendizaje autodirigido que supone cierta autonomía de las personas que atraviesan por él”.

Para Charles Wedemeyer (1971 citado en Keegan, 1986) el estudio independiente es: “(...) ese aprendizaje, ese comportamiento cambiado, resultado de las actividades ejecutadas por estudiantes en el tiempo y el espacio, estudiantes cuyo medio ambiente es diferente al de la escuela, estudiantes que probablemente reciben guía de sus maestros pero que no dependen de ellos, estudiantes que aceptan grados de libertad y responsabilidad para iniciar y ejecutar las actividades que les llevan al aprendizaje” (p. 54).

El estudio es uno de los procedimientos más importantes para aprender, inclusive para proceder en la realización de trabajos independientes, es así como, para

realizar cierta actividad orientada, el estudiante, por sí solo, debe desarrollar procesos propios de su pensamiento, operaciones como, analizar, sintetizar, leer, etc. Desde esta perspectiva se está vinculando al primero como proceder para lograr el segundo.

Es así como, C. Oñate (2004: 56) señala que: “el estudio es una actividad personal, consciente y voluntaria que pone en funcionamiento todas las capacidades intelectuales con el fin de conocer, comprender, analizar, sintetizar y aplicar aquellos datos, técnicas, relaciones, problemas, principios y teorías que ayudan al sujeto en su formación”. Lo cual indica, que el estudio independiente se complementa como parte de un sistema en forma de estrategias, recursos, vías para realizar el trabajo independiente. En este sentido este último, sería el todo y las habilidades de estudio conforman sus partes.

Independientemente de ello, son conceptos que difieren entre sí, por una parte, es la intencionalidad marcada de la institución, el profesor y por otra, la voluntad del estudiante por autoaprender, adquirir una cultura por encima de cualquier orientación institucional. Sobre esto P.R. Valdés Tamayo (2007:24) expresó:

“Estudiar de manera independiente es un proceso voluntario que exige tiempo, esfuerzo y dedicación. Es además una actividad que requiere que el estudiante mantenga la atención y se comprometa en alguna actividad de práctica, elaboración, organización o transformación de la información que procesa. Durante el estudio independiente se interactúa con el contenido de aprendizaje y esto implica la adquisición de conceptos, hechos, principios, relaciones y procedimientos”.

Particularmente en la Educación Superior, sería muy importante tener presente cuándo utilizar uno y cuándo motivar la realización del otro, específicamente ajustándose a los requerimientos de cada modalidad de estudio. Es por ello y teniendo en cuenta el análisis realizado hasta aquí, que se considera necesario hacer una diferenciación conceptual de ambos conceptos, a partir de su caracterización dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde el punto de vista didáctico poseen diferencias como:

Estudio Independiente	Trabajo independiente
Centra su objetivo en las necesidades personales de cada estudiante	Centra su objetivo en las necesidades curriculares de aprendizaje y en los objetivos propuestos
Es autodirigido	Es dirigido
Sujeto a la voluntad del individuo	Sujeto a la voluntad del dirigente del proceso y de las necesidades de aprendizaje diagnosticadas en el estudiante por la escuela
Busca necesidades y satisfacciones personales	Busca satisfacer las necesidades de formación declaradas en los objetivos de la asignatura
No posee una bibliografía determinada para trabajar	Posee un sistema de bibliografía bien determinado
No posee un tiempo límite para su desarrollo	Se orienta para cumplirlo dentro de un período de tiempo establecido y adecuado con las necesidades de las tareas
No estimula el trabajo grupal	Estimula el trabajo grupal, el debate, la colaboración, la crítica, la reflexión, la retroalimentación.
No posee niveles de ayudas para su desarrollo	Posee un sistema de ayudas estructurado desde la clase
Carece de organización	Está bien estructurado
No se evalúa, en el mejor de los casos el sujeto se autoevalúa a partir de procesos metacognitivos y sujetos a aspectos volitivos.	Se evalúa en la actividad docente por parte del dirigente del proceso y de los participantes, también se debe orientar una autoevaluación para que el estudiante conozca el estado de desarrollo adquirido.

Como bien se muestra en este resumen comparativo, sus diferencias radican en las funciones que asumen los miembros y su presencia dentro de este. El trabajo independiente es dirigido por el profesor, este establece el fin deseado y el estudiante se orienta en la búsqueda del contenido planificado, aunque puede llegar a la realización de un estudio más profundo, independiente, como motivación personal por aprender más sobre un tema que le resulta de interés.

El estudio independiente puede ser planificado y estructurado, pero por el propio estudiante quien establece sus metas y objetivos a alcanzar. Estos pueden responder a objetivos a vencer por una asignatura, si lo enmarcamos en el contexto de la educación a distancia, no obstante, su estructuración y jerarquización en las etapas a desarrollar para alcanzar el aprendizaje deseado, depende de las habilidades particulares de cada individuo y de las habilidades metacognitivas desarrolladas por este.

Este análisis demuestra, desde el punto de vista del autor de este trabajo, que el profesor en su vocabulario no debe utilizar ambos conceptos para referirse a un mismo fenómeno, son definiciones que su esencia conlleva a acciones diferentes, aunque ambos conduzcan a resultados similares y dentro del trabajo independiente orientado por el profesor, el estudiante desarrolle habilidades de estudio, es este, quien ofrece mayor potencialidades para estimular y desarrollar aprendizajes en los estudiantes, su carácter orientador lo determina.

La sistematización realizada sobre el trabajo independiente y el análisis crítico de las posiciones asumidas por varios autores, condicionaron la base para la elaboración de un nuevo concepto, para el que se tomó en cuenta, primero, los constructos teórico-metodológicos esenciales para su definición y segundo, las principales carencias que hasta hoy han constituido, desde la posición del autor de este trabajo, limitantes para implementarlo exitosamente en la modalidad de estudio semipresencial de la Educación Superior.

Como resultado de esta sistematización se determinó también, las principales tendencias en el tratamiento histórico del concepto, las cuales se presentan previas a la elaboración deseada. La construcción teórica del concepto a que se hace referencia se presenta en el capítulo III de esta tesis.

1.2.2. Periodización por etapas de las principales tendencias del trabajo independiente en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Desde la prehistoria el ser humano fue haciendo suya la cultura a partir de procesos de aprendizajes desarrollados por ellos mismos, estos le permitieron el dominio progresivo de la realidad y su transformación consecuente en correspondencia con

sus necesidades. En ello jugó un papel importante el propio trabajo que de manera independiente fue realizando cada individuo, tanto para adquirir conocimientos como para realizar una actividad laboral que le permita desarrollarse y subsistir en el medio donde vive.

El trabajo independiente a pesar de no ser declarado desde la antigüedad como tal, fue práctica sistemática para el progreso del hombre. Al hacer un análisis histórico de su evolución y desarrollo, hay que plantearlo sobre la base de dos concepciones fundamentales que hasta nuestros días lo han caracterizado. La primera, como actividad laboral que realiza el individuo para satisfacer sus necesidades económico-sociales durante la vida y la segunda, vinculada a la escuela y al aprendizaje como concepción general. Esta última será objeto de análisis en este epígrafe.

En su dimensión educativa, ha sido asociado como ya se ha descrito, a la actividad que realiza el estudiante por sí mismo, para aprender de manera activa, bajo la dirección del profesor. En su interpretación teórica, han sido numerosos los investigadores que han propuesto sus definiciones, asociándolos fundamentalmente al método, el medio y la forma.

Como resultado del análisis histórico-lógico-comparativo realizado, se logró determinar las principales tendencias sobre el tratamiento del tema en los diferentes momentos de su evolución. Este resultado se concreta en una periodización por etapas de las características esenciales que lo distinguieron hasta su concepción actual.

El análisis no se realizó sólo en su sentido estrecho, sino que se tuvo en cuenta los criterios que dan importancia al papel activo del alumno en la adquisición del conocimiento. En esta periodización se hace referencia a los autores más destacados en el tratamiento del tema, desde los primeros intentos en acercar al estudiante a un aprendizaje por sí mismo hasta la concepción actual del trabajo independiente. Este resultado se presenta seguidamente.

La **primera etapa**, (desde la antigüedad hasta inicios del siglo XX): se caracterizó por fundamentar la importancia de la asimilación de los conocimientos de manera activa e independiente, partiendo de la premisa de que el desarrollo del pensamiento

del hombre sólo puede ocurrir con éxito en el proceso de la actividad independiente, dentro de los protagonistas más significativos de la antigüedad se encuentran, Sócrates (496-339 a.n.e) con su teoría ideologista, quien plantea “Educar en la virtud”, Platón (427-347 a.n.e), Aristóteles (384-322 a.n.e) y Arquímedes (230 a.n.e).

En la Edad Media, donde ocurrió un pleno florecimiento de la escolástica, el dogmatismo y la religión, reformistas como J. Huss (1369-1415), T. Moro (1478-1535), M. Montaigne (1533-1592) y T. Campanella (1568-1639), exigieron enseñarle al niño la independencia en el aprendizaje, educar en él al hombre pensante y perspicaz. Consideraban que el niño debía adquirir de forma independiente nuevos conocimientos, descubrir el gusto por aprender, amar la naturaleza y encontrar por sí mismo, el camino del conocimiento.

A pesar de estos intentos, estas concepciones no sobrepasan los límites de la teoría del autodesarrollo del niño, de la educación natural y no se establece relación alguna con los problemas del desarrollo social, fundamentalmente por la fuerte influencia de la educación memorística y las prácticas consecuentes con ello en la que se asumía al maestro como la figura que el estudiante debía imitar.

Durante los siglos XVII al XIX se evidencian trabajos y prácticas que apuntaron al logro de una educación donde el niño sintiera la necesidad de ser independiente; en la época moderna por ejemplo, J.A. Comenio (1658) en su principal obra, *Didáctica Magna*, partió de ideas sobre un aprendizaje que vinculara la teoría con la práctica, donde se trabajara por explicar los fenómenos que ocurrían en el mundo de manera independiente.

Más tarde, en la obra *Emilio o la Educación*, de J.J. Rosseau (1762), se pueden encontrar los gérmenes de las ideas del aprendizaje, este autor hace referencia al desarrollo independiente del niño sin alterar las etapas por las que transitaría, en ella hace una descripción sobre su educación ideal, al respecto señaló: “Poned a su alcance las cuestiones y dejad que las resuelva; que no sepa algo porque se lo habéis dicho, sino porque lo haya comprendido él mismo; que invente la ciencia y no que la aprenda (...)” (citado por Zapata y otros., 1994: 3-145)

Otros autores de la época, como el inglés R. Owen (1771-1858), el francés C. Fourier (1772-1837), el alemán A. Diesterweg (1790-1886), los rusos V. G. Belinski (1811-1848), I. I. Pirogov, N. G. Chernishevski (1828-1889), desarrollaron ideas que negaron la pedagogía idealista burguesa y establecieron una nueva organización de las ideas pedagógicas sobre la educación, la instrucción y la enseñanza, destacando el carácter del estudiante en la adquisición del conocimiento desde su propia actividad.(citado por Baranov y otros., 1989: 21-22)

K.D. Ushinski (1824-1870) explica la relación del contenido de la enseñanza con la vida del pueblo y el significado que el alumno de manera independiente debe poseer sobre ello, este mismo autor tuvo la primacía, junto a otros pedagogos progresistas de la segunda mitad del siglo XIX y principios del XX, de aproximarse a revelar algunos aspectos de la actividad del alumno en el estudio y en correspondencia con ello los procedimientos de la enseñanza utilizados con el objetivo de promover la actividad cognoscitiva independiente y de ofrecerles una fundamentación filosófica, psicológica, fisiológica y didáctica a esta problemática, rechazando la permanencia del alumno de forma mecánica y agobiante en las clases.

J. Dewey (1859-1952) a través de la Escuela Nueva, reconoce al educando como sujeto activo en la enseñanza y considera a la educación como un proceso social que asegura su propio desarrollo. En este sentido destacó que la actividad laboral de los niños, crea las condiciones para la educación de la disciplina social y se convierte en la arena de su actividad creadora independiente (V.E. Gmurman y F.F. Korolev, 1967: 65). Por su parte L.N. Tolstoi (1895) ofreció valoraciones sobre las manifestaciones de la creación y la independencia del pensamiento en los escolares.

Paralelamente en Cuba, se abordó el tema por destacados pensadores y maestros de la época. J. A. Caballero (1762-1835) declara en su Filosofía electiva, la importancia de preservar una cultura criolla propia, que distinga la conciencia cubana, lo cual se podría lograr en la medida que se desarrollen iniciativas propias. En su obra sintetizó magistralmente las ideas de F. Bacon (1561-1626) sobre la crítica al aristotelismo y la escolástica y admitió la importancia del conocimiento científico experimental.

El presbítero Félix Varela y Morales (1788-1853), contribuyó con sus valiosos aportes a las modificaciones de la enseñanza de la época. Consideró que desde la clase se deben proporcionar a los alumnos los instrumentos que le permitan llegar por sí solos a la verdad, en consecuencia con ello, creó su propio laboratorio de Física y Química para enseñar al estudiante a crear y pensar.

José de la Luz y Caballero (1800-1862) criticó los métodos memorísticos, el formalismo y el dogma, su labor reformadora fue decisiva en la ruptura de esquemas metodológicos y pedagógicos dirigidos a la transmisión de conocimientos, lo que se expresa de forma diáfana y directa de sus escritos pedagógicos. José Martí (1853-1895) fue uno de los principales exponentes del desarrollo individual del hombre, de su auto formación y liberación, al respecto expresó: “[...] y pensamos que no hay mejor sistema de educación que aquel que prepara al niño a aprender por sí. Asegúrese a cada hombre el ejercicio de sí propio”. Martí (1965: 421).

Enrique José Varona (1849-1933) planteó que enseñar a trabajar es la tarea del maestro, a trabajar con las manos, con los oídos, con los ojos y después sobre todo, con la inteligencia. En esta época se defiende la idea de enseñar a pensar al estudiante en el propio proceso de aprendizaje a partir de la ejercitación constante de la mente, así como, se evidencia la necesidad de que cada uno trabaje con independencia.

Estos pronunciamientos, tanto en Cuba como en el extranjero, constituyeron la base de un pensamiento crítico hacia el dogmatismo, la enseñanza memorística y la escolástica. Los pedagogos de la época comenzaron a sustentar el criterio de que el conocimiento tiene una génesis dialéctica, siendo esta la causa fundamental de su contraposición a los principios inconsistentes de concepciones pedagógicas imperantes por la fuerza de la tradición. Ello produjo un inicio en las concepciones que posteriormente se hicieron más sólidas acerca de la importancia de un aprendizaje independencia, sin embargo, en este período no se hizo ningún abordaje teórico-conceptual sobre el trabajo independiente.

A partir de este momento se evidenciaron manifestaciones interesantes sobre la importancia de la independencia en el aprendizaje, se comienzan a plantear los

aspectos organizativos y prácticos para atraer a los estudiantes a la actividad independiente con énfasis en la actividad del docente, la cual se denominó de modo convencional, metodológico-didáctico y tuvo marcada experiencia en escenarios europeos y norteamericanos. Esta constituyó la **segunda etapa** hacia la que se enfocó su tratamiento, enmarcada en la primera mitad del siglo XX.

En este momento se hicieron esfuerzos por revelar la esencia del trabajo independiente y de la independencia como rasgo de la personalidad, de declarar un sistema de acciones para la ejecución de diferentes tareas, desde elegir los procedimientos, hasta los resultados de la actividad, quedándose en lo fundamental a un nivel organizativo tanto en lo interno como en lo externo.

Los pedagogos burgueses de la época señalaron que la forma de concretar el trabajo independiente como actividad cognoscitiva, era mediante la personalización de la enseñanza. En este sentido se llevan a cabo alternativas como el plan Dalton (1920) y el Sistema Winnetka (1922). El éxito de estas prácticas educativas, no fueron los deseados, fundamentalmente por ser concebidas solo con la participación del estudiante, minimizando en ellas la participación directa del maestro.

En la Europa socialista, se instauró en la enseñanza el método de laboratorio por brigada, donde los alumnos estudiaban de forma independiente y utilizaban sólo al profesor para consultas; esto produjo una disminución en la calidad de los conocimientos. Autores como N.K. Krupskaja (1926), S.T. Shatski (1926), A.V. Lunacharski (1928), M.S. Pistrak (1928), y A.P. Pinkievich (1929) fueron partícipes de ello.

Paralelamente en Cuba, se siguieron haciendo intentos para contribuir a estimular una educación más independiente y participativa, destacando el papel del niño como agente de su propia educación, a través de su inclusión en la búsqueda del conocimiento. Pedagogos de la talla de A. M. Aguayo (1924); D. González; D. M. Escalona; L. Martínez; R. Guerra; y otros entre los años 1902 y 1958, se pronunciaron al respecto.

De manera general, en este momento no se planteó la cuestión del desarrollo de las habilidades del alumno y su carácter procedimental para formular y solucionar

independientemente las tareas cognoscitivas sobre la base de la orientación, la ejecución y el control como componentes de la actividad de aprendizaje, además se hicieron prácticas que hacían al estudiante un protagonista único de su aprendizaje lo cual no produjo resultados favorables.

A partir de las insuficiencias que se presentaron hasta este momento, muchos autores comenzaron a repensar el papel del trabajo independiente en la actividad del estudiante, entonces no sólo se analizó dentro de la investigación de los recursos pedagógicos y los métodos de enseñanza, sino que, se erige como objeto de investigación. Se comenzó así, a construir una teoría específica sobre el tema.

Los trabajos desarrollados a partir de este momento, forman parte del resultado de investigaciones de una nueva generación de autores, que en su mayoría coincidieron en la necesidad de dar tratamiento conceptual y metodológico al trabajo independiente. Sus principales logros se encuentran desde la segunda mitad del siglo XX y hasta el XXI la cual constituye la **tercera etapa** en esta periodización.

A partir de la segunda mitad del siglo XX, se hicieron elaboraciones de conceptos, se ofrecen características, leyes y principios para implementar el trabajo independiente en la escuela. Varios autores se pronuncian sobre las formas más adecuadas para introducirlo en la práctica educativa y lograr resultados favorables. Esta etapa, constituyó el período donde mayor tratamiento se le dio al tema. En ella surgen los autores más reconocidos sobre el tema.

En sus inicios se destacan los trabajos de L. Klingberg (1972, 1978), N.V. Savin (1976). En la década del ochenta, Danilov (1981), señaló que el profesor no solo debía tener en cuenta el aspecto cuantitativo del trabajo independiente de los alumnos, sino también el cualitativo, esta experiencia se llevó a la práctica y se establecieron diferentes tipos de trabajos independientes esclareciendo su papel en el mejoramiento del proceso de asimilación y fijación de los conocimientos por los alumnos.

Para este período los trabajos de N.F. Talízina (1985), crearon condiciones favorables para la formación de hábitos de trabajo independiente. A partir de estas ideas y de las que ya habían antecedido, comenzó un movimiento continuo de

investigaciones específicas sobre el tema, las que se han enriquecidos hasta nuestros días con la práctica pedagógica y se recogen en forma de libros, artículos, revistas y otras formas bibliográficas.

El didacta, P.I. Pidkasisti (1986) fue uno de los más connotados investigadores que en la década del ochenta define el trabajo independiente, concepto declarado en la literatura como el más aceptado hasta el presente y ha constituido sustento teórico de la mayoría de las definiciones que a partir de ese momento se han ofrecido. Este autor hizo un profundo tratamiento sobre el tema, específicamente ofreciendo una teoría sólida y orientadora para la pedagogía contemporánea. También se destacan en este período los trabajos de V. P. Strezikozin (1987) y los de Baranov, Bolotnia y Slastioni, (1989).

En el contexto latinoamericano, no se elaboraron trabajos significativos, específicamente que lo aborden en consecuencia a lo que se estaba describiendo en la pedagogía socialista, fundamentalmente porque comparten el principio de la actividad constructiva del alumno en el aprendizaje como naturaleza inherente a este proceso. Autores como L. Galarza (1996), E.J. De los Santos (1996), F. Díaz-Barriga (1998), I. Muriá (1999) y otros, hacen sus análisis específicamente, apuntando a las habilidades que deben desarrollar los alumnos para estudiar de manera independiente. En Estados Unidos, tampoco sobresalen trabajos en este sentido, autores como C. A. Wedemeyer (1971) y D. Keegan (1986) hacen sus valoraciones desde la misma perspectiva latinoamericana.

Es importante destacar el papel que ha jugado la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) desde su creación en 1945. Como principales aportes están, el constante pronunciamiento sobre el papel del estudiante en su propia educación. En 1972, hace referencia al tema en el libro *Aprender a ser*, en 1998, en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, destaca la importancia de aprender a aprender para lograr los objetivos de la educación superior para el siglo XXI.

En Cuba, después del triunfo de la Revolución, además de la vigencia de los trabajos de D. González (1934) y D. M. Escalona, se destacan los de I. López Núñez (1978),

C. A. de Zayas (1978, 1979), J. M. Lois (1980), C. Rojas (1982, 1983, 1986), C Pérez (1984), M. del Llano Meléndez (1984), F A. Ruano Faxas (1984), G. Valdivia (1988), J. López, (1989) entre otros. Estos últimos constituyen sustento de la práctica y teoría pedagógica cubana hasta nuestros días.

También en la década de los 90 y hasta la actualidad se ha seguido tratando el tema, fundamentalmente desde la sistematización de los trabajos realizados en los años 80. Autores como J. López (1990), A. Mitjants (1990, 1995), C. Umpierre (1993), S. Bahomonde (1997), L. M. Lara (1995), C. Pérez (1994, 1996), A. Labarrere (1996,1998), C.A. de Zayas, (1998), M. Conde (1999), J. Aparicio (1999), R. Ochoa (1999), P. Rico, (1990, 1996, 2002, 2004), J. Zilberstein (1996, 2002), D. Castellanos (2002), C. Rojas (2003) son partícipes de ello. En todos los casos explicitan la inclusión del sujeto en la actividad cognoscitiva independiente.

Es en esta tercera etapa, como ya se ha dejado enunciado, es donde se hace un análisis más profundo sobre el trabajo independiente, se presentan aquí los autores nacionales y extranjeros clásicos exponentes del tema. Se elaboran los principales textos que recogen sus definiciones, clasificaciones, caracterizaciones, metodologías para su implementación, etc. Es en esta etapa donde se hacen las valoraciones más críticas al respecto y donde el tema toma una solidez teórica.

Esta organización por etapas favorecerá el enriquecimiento de la teoría pedagógica sobre el tema objeto de estudio y con ello la preparación de profesores-tutores y estudiantes. No obstante debe servir también, para incitar al profesorado universitario a profundizar en la búsqueda de alternativas que conlleven a un perfeccionamiento continuo de la educación, particularmente al mejoramiento del trabajo independiente que se realiza en la modalidad de estudio semipresencial en la Educación Superior.

1.3 Conclusiones del capítulo I

Para desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje eficiente, es necesario tener presente la modalidad de estudio para la cual se planifica la actividad, dentro de estas la semipresencial deviene alternativa pertinente para propiciar el amplio acceso a los estudios universitarios. En esta modalidad la forma organizativa más utilizada es la clase encuentro, sin embargo, a partir de las transformaciones ocurridas en la

Educación Superior en Cuba, esta requiere de un enriquecimiento teórico, en el que se debe tomar en cuenta los nuevos medios existentes para el aprendizaje y el papel del trabajo independiente como componente fundamental para lograr sus objetivos.

El análisis teórico y metodológico de la literatura que refiere temas sobre el trabajo independiente evidenció que es un concepto ampliamente abordado por autores de diversas latitudes. Es en la década del ochenta cuando se produce la cristalización del concepto, en este período y hasta la actualidad, se han expuesto múltiples definiciones en las que se designa como método, medio, forma, proceso, sistema y en su generalidad, como actividad que orienta el profesor y ejecuta el estudiante para desarrollar la independencia en el aprendizaje. Esta variedad de criterios ha provocado cierta asistematicidad en sus fundamentos teóricos.

El estudio realizado demostró además, que a pesar de su profundo tratamiento en la literatura especializada, no se ha evidenciado la necesidad de concebirlo diferenciadamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta para ello, el nivel escolar, las diversas modalidades de estudios que existen y que los niveles de asimilación del conocimiento deben alcanzarse en su mayor expresión, en el nivel universitario. Concretamente, no se ha desarrollado una teoría específica sobre el tema para la modalidad de estudio semipresencial. En ese sentido se manifiesta una carencia epistemológica, la cual justifica que el autor trabaje para fundamentarla desde la elaboración de un modelo didáctico donde se concibe al trabajo independiente como proceso de dirección.

CAPÍTULO II: DIAGNÓSTICO INICIAL PARA DETERMINAR LA FORMA EN QUE SE IMPLEMENTA EL TRABAJO INDEPENDIENTE EN LA MODALIDAD DE ESTUDIO SEMIPRESENCIAL EN LA FILIAL UNIVERSITARIA MUNICIPAL DE LA SIERPE

La presente investigación se comenzó a realizar en el curso 2007-2008 bajo un diseño no experimental de tipo longitudinal, descriptivo, en la carrera de Ingeniería Agropecuaria en la antes denominada, Sede Universitaria Municipal de La Sierpe (SUM), ahora Filial Universitaria Municipal, pertenece a la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”. En un primer momento se recogieron las principales deficiencias y potencialidades existentes en cuanto a la planificación, orientación, ejecución y evaluación del trabajo independiente en distintas etapas del curso. Este estudio culminó en una tesis de maestría.

A partir del curso 2008-2009, como continuidad de la investigación iniciada en esta Filial Universitaria Municipal y con el objetivo de corroborar en la práctica, la hipótesis declarada, se realizó un estudio bajo un diseño experimental. A partir de este momento se siguió indagando en las deficiencias y potencialidades de otras carreras universitarias de las humanidades, específicamente, se trabajó con el grupo del Tronco común. Durante este proceso se utilizaron métodos propios de la investigación, tanto, de la perspectiva cuantitativa como de la cualitativa.

2.1. Caracterización del contexto investigado. Criterios para la selección de la muestra participante en el estudio

La antes denominada SUM La Sierpe, se inauguró el 15 de octubre del año 2003 como parte del programa de la Batalla de Ideas que se desarrolla en Cuba. El principal propósito fue, dar continuidad de estudios a los jóvenes que culminaban su formación en la Escuela de Trabajadores Sociales de Villa Clara. En años próximos se produjo, rápidamente, un incremento notable en su matrícula a partir de la apertura de nuevas carreras y el establecimiento de varias modalidades de estudio. Ya para el curso 2007-2008 existían 4 carreras con 261 estudiantes y 61 profesores. Esta constituyó la población seleccionada para la presente investigación.

En el curso 2004-2005 se abrió la carrera de Ingeniería Agropecuaria, como respuesta a la demanda de dar empleo y superación profesional al personal que quedó excedente al cierre de los centrales azucareros en cada territorio, en este momento su empleo lo constituyó el estudio. Sus inicios fueron discretos, solo 7 estudiantes y 4 profesores adjuntos conformaron la carrera. Posterior a este curso se matricularon también, alumnos que se desempeñaban como obreros y dirigentes del sector azucarero y agrícola en general.

En el curso 2007-2008 como parte de la investigación de maestría desarrollada por el autor de esta tesis, se diagnosticó esta carrera y se recogieron los siguientes datos: la matrícula estaba conformada por 11 estudiantes en primer año, 9 en el segundo, 7 en tercero y 5 en cuarto, para un total de 32. Como características distintivas en los grupos se destacaron, la diversidad en las fuentes de ingreso, el mayor por ciento, 82,5 pertenecía a la Tarea Álvaro Reinoso y no tenían vínculo laboral; el resto trabaja en granjas agropecuarias estatales.

Otras características identificadas fueron, la existencia de diferentes grupos de edades, la mayoría de ellos con más de 35 años, costumbres desarrolladas, muchos o algunos años sin recibir docencia, situaciones sociales de desarrollo (SSD) diferentes en un mismo grupo y además, al igual que las demás fuentes de ingreso, se enfrentan a un modelo educativo diferente.

Respecto a los profesores, la plantilla existente tanto a tiempo parcial como a tiempo completo sumó un total de 17. Ellos impartían varios programas en diferentes años en dependencia de su perfil de graduación, algunos se desempeñaban como profesores de asignaturas que no poseen relación con su profesión, de ellos, tres con categoría docente de asistentes y el resto instructor. Este claustro estaba compuesto por 7 ingenieros agrónomos, 5 licenciados en educación en distintas especialidades, 2 médicos veterinarios, 1 ingeniero forestal, 1 Licenciado en Contabilidad y Finanzas y 1 en Farmacología. Todos poseían al menos dos años de experiencia en la docencia.

La carrera de Ingeniería Agropecuaria en su totalidad fue seleccionada de manera intencional como muestra para el estudio de maestría y constituyó antecedente

primario para esta investigación doctoral. Los resultados recogidos en la investigación de maestría, constituyen parte del diagnóstico de esta tesis. Durante la implementación de la propuesta se incluyó a esta muestra.

Otra de las carreras que se estudian en esta institución, son las pertenecientes a las humanidades. En ellas se estructura en el primer año, un Tronco común donde se imparten un número de asignaturas que son objeto de estudio para todas. Durante el primer semestre del curso 2008-2009 se diagnosticó el grupo que lo conformaba, el cual estaba integrado por 42 estudiantes y 9 profesores-tutores. Con este grupo se buscó una representación del total de la población seleccionada para el estudio. En este sentido era necesario integrar a la muestra aquellos aspectos que eran comunes para el resto de las carreras y que no se encontraron en la de Ingeniería Agropecuaria.

Al grupo del Tronco común lo distingue, la diversidad en las fuentes de ingreso, en este caso se reflejaron las demás existentes, el 21,4 % provienen de los Cursos de Superación Integral para Jóvenes (CSIJ), el 59,5 % del programa de Trabajadores Sociales y el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, el 19,1 % son cuadros de organizaciones políticas y de masas. Existen diferentes grupos de edades, en este caso la mayoría está, entre los 18 y 25 años, varios integrantes del grupo estaban desvinculados de los estudios, pero la gran mayoría se había incorporado a programas especiales de la revolución, en los cuales se les preparó para ingresar a la universidad, a diferencia de los matriculados en Ingeniería Agropecuaria.

Otros rasgos que los distinguen son, la existencia de hábitos de estudio tradicionalista, fundamentalmente de tipo reproductivo, diferentes niveles de desarrollo alcanzados en el aprendizaje, faltas de identificación con la actividad independiente como principal componente del aprendizaje en la universalización, pocas habilidades y destrezas para gestionar el conocimiento y comunicar sus resultados. Al igual que Ingeniería Agropecuaria y las demás carreras en continuidad de estudios, se forman en condiciones de semipresencialidad.

Además, es importante declarar que como características fundamentales de los grupos seleccionados intencionalmente, las cuales son comunes para el resto de las

carreras en modalidad semipresencial y hacen representativa la muestra de esta investigación, se encuentran, el estar incluidos en un proceso de enseñanza-aprendizaje donde se toma como forma organizativa fundamental la clase encuentro, a partir de la cual se desarrollan trabajos independientes para lograr los aprendizajes deseados.

Para la caracterización de los profesores, se realizó una valoración en cuanto a la relación de su perfil profesional con la asignatura que imparte, su nivel científico-docente, así como, la experiencia en la Educación Superior, particularmente el trabajo desarrollado en modelos de enseñanza semipresencial. De su totalidad, 5 son Licenciados en Educación con especialidades a fines a las Ciencias Sociales, 1 es graduado de medicina, 2 con licenciatura en Derecho y 1 Licenciado en Psicología. De ellos 2 son profesores auxiliares y 7 profesores instructores. Respecto a su preparación científica, 2 son Máster en Dirección y 1 en Ciencias de la Educación. En este grupo el autor participó como profesor de la asignatura Metodología de la Investigación Social.

Para el curso 2008-2009 la Filial Universitaria Municipal de La Sierpe contaba con cinco años de experiencia en el trabajo con el Tronco común. En este sentido y sobre la base de la caracterización realizada en la carrera de Ingeniería Agropecuaria y el Tronco común de las carreras de humanidades, el autor seleccionó intencionalmente a ambas como muestra para este estudio, teniendo en cuenta que las características destacadas en ellos se corresponden con la totalidad de la población seleccionada y de los estudiantes en modalidad de estudio semipresencial de manera general. Esta muestra sumó un total de 74 estudiantes y 26 profesores-tutores.

Durante el estudio, todos los sujetos tuvieron la libertad de decidir su participación, pues previamente se les pidió su consentimiento. Se les garantizó el anonimato y la confidencialidad de sus respuestas, tal y como lo establece la observación de los principios éticos para la investigación científica con seres humanos. El instrumento aplicado para determinar su inclusión en la investigación se puede encontrar íntegramente en el anexo 1.

2.2. Métodos científicos y técnicas utilizadas en la investigación

Como ya se anunció en la introducción de la tesis y al inicio del capítulo, para el estudio desarrollado se utilizaron métodos propios de la investigación, los cuales se explican detalladamente a continuación.

Métodos teóricos:

Histórico-lógico: permitió conocer la trayectoria real, en su evolución y desarrollo, del concepto de trabajo independiente, su tratamiento en los diferentes niveles educativos, particularmente su implementación para la modalidad de estudio semipresencial de la Educación Superior, así como, determinar las principales tendencias de su tratamiento pedagógico a partir de su abordaje teórico por etapas. Fue necesario para la construcción del capítulo teórico y en la elaboración lógica del modelo didáctico.

Análisis y síntesis: fue utilizado durante todo el proceso investigativo para el análisis, primero, del comportamiento de la problemática objeto de estudio, específicamente para buscar su esencia y posteriormente, llegar a generalizaciones de manera sintética, tanto en la elaboración del modelo como para arribar a conclusiones y recomendaciones. Ello permitió, la construcción de los instrumentos adecuados para el diagnóstico y la propuesta presentada.

Hipotético-deductivo: tiene un gran valor heurístico ya que posibilitó establecer la hipótesis pensada en la investigación a partir de los criterios ya establecidas en la literatura. Se hicieron predicciones sobre la base de los conocimientos existentes sobre el concepto y las prácticas que se hacen en el contexto educativo general sobre el trabajo independiente. A partir de ello se previó el posible resultado a alcanzar en la modalidad de estudio semipresencial, después de implementado un modelo didáctico que concibe al trabajo independiente como proceso de dirección.

Genético: permitió conocer las características y condiciones en que surgió y se desarrolló el concepto de trabajo independiente, las causas que motivaron su tratamiento en la literatura y en la práctica pedagógica.

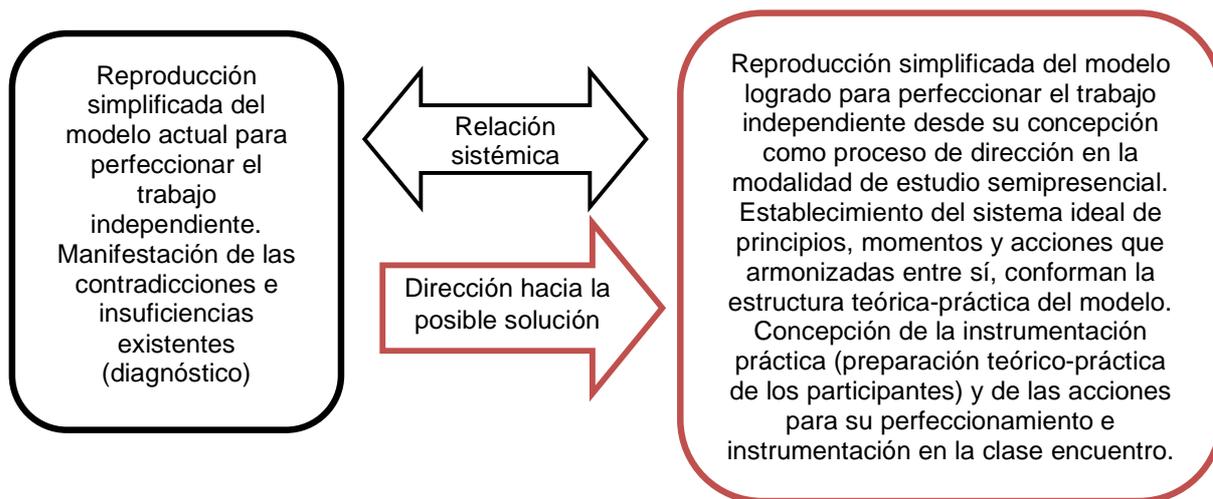
Tránsito de lo abstracto a lo concreto: permito corregir y concretar en la práctica el resultado elaborado mentalmente para perfeccionar el trabajo independiente sobre la base de las contradicciones y las deficiencias detectadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las carreras estudiadas en la Filial Universitaria Municipal La Sierpe, contradicciones que se manifestaban en la modalidad de estudio semipresencial de la Educación Superior, particularmente se daban en la clase encuentro.

Además a través de este método, se construyó de manera abstracta algunas posibles vías de solución, las cuales se maduraron progresivamente durante el proceso de construcción del resultado científico y se convirtieron, en partes integrantes del modelo didáctico que se ofrece como resultado de esta investigación. Las relaciones entre lo real y lo imaginado-deseable fue el camino seguido por el autor hasta la propuesta presentada, ello facilitó transformar la práctica educativa, a partir del perfeccionamiento del trabajo independiente en dicho contexto educativo.

Sistematización: se empleó para clasificar, ordenar e interpretar de forma crítica, elementos de la teoría y la práctica pedagógica, analizarlos y arribar a generalizaciones sobre el tema del trabajo independiente y particularizar en su tratamiento para la modalidad de estudio semipresencial. Este análisis permitió elaborar también, una periodización por etapas de las principales tendencias sobre el tema y aportar a la teoría, valoraciones sobre el trabajo independiente en su concepción como proceso de dirección en estas condiciones educativas.

Modelación: se utilizó en la construcción del modelo didáctico. Primero se creó una idea sobre el funcionamiento del trabajo independiente en contextos universitarios. Esta idea se fue perfeccionando en la medida que se fortaleció el trabajo investigativo y se adquirió conocimiento sobre el tema. Se creó una imagen que respondía al objetivo planteado inicialmente, en ella se reflejó la estructura y determinadas propiedades de la realidad objetiva en el contexto estudiado, se estableció una analogía entre la metodología real y la que se modeló en el proceso de investigación, además, se utilizó para reproducir teóricamente el proceso de construcción del PDTI.

Posteriormente y en un proceso de reconstrucción constante, se hizo una reproducción simplificada en la mente del modelo que se quería instrumentar, este poseía las nuevas cualidades que se necesitaban para modificar el objeto de estudio y la manera de concretarlo en la práctica a partir de su elaboración de manera sintética. Esta relación se grafica a continuación:



Sistémico-estructural: este proporcionó la orientación general sobre cómo elaborar, organizar y brindar de manera lógica, coherente y sistémica, un modelo didáctico que perfeccione el trabajo independiente en la modalidad de estudio semipresencial, teniendo en cuenta:

- **Componentes:** profesor-tutor, estudiantes, sistema de influencias educativas, niveles de ayudas, métodos, contenidos, objetivos, medios, forma y evaluación.
- **Jerarquía de sistema:** para establecer de manera ordenada, estructurada y jerárquicamente, las funciones de cada componente dentro del modelo didáctico, en el cual, después del diagnóstico y la planeación, se crean las condiciones (preparación teórico-metodológica) para su implementación. Finalmente se concibe la aplicación para lograr modificar lo deseado y obtener como resultado, propiedades cualitativamente nuevas en los sujetos implicados.
- **Estructura de sistema:** para lograr el ordenamiento jerárquico necesario de cada componente dentro del modelo didáctico, su forma dentro del sistema. Para determinar sus relaciones, su comportamiento y su movimiento.

Además de los métodos teóricos que se describieron anteriormente, en la investigación se aplicaron varios **métodos empíricos** con el propósito de diagnosticar el contexto educativo estudiado en su estado inicial y después de aplicada la propuesta. A continuación se explica su utilidad para la investigación, así como, los resultados del diagnóstico inicial.

Observación: se aplicaron guías de observación a clases encuentro para detallar su estructuración y relación con el trabajo independiente, así como, determinar el papel de estudiantes y profesores-tutores dentro de la misma.

Se elaboraron dos guías de observación, la primera se aplicó a un encuentro inicial (anexo 2), para conocer las actitudes mostradas por profesores y estudiantes por aprender a través del trabajo independiente. También fue propósito observar las características del momento de orientación, la vinculación del trabajo independiente con el sistema de influencias educativas y los niveles de ayudas declarados en este momento. La segunda guía se aplicó a un encuentro intermedio (anexo 3), para conocer la relación que se producía entre el contenido a través de los encuentros, así como, las características del momento de la evaluación.

Experimento pedagógico: se utilizó en su tipología pre-experimental, lo que permitió un acercamiento a la problemática a partir del diagnóstico de la realidad educativa, ahora, del Tronco común. Este diagnóstico sucedió en tres momentos (inicial, intermedio y final). El experimento desarrollado forma parte de un estudio longitudinal sucesional proyectado, sus tres momentos fueron:

1- momento inicial: se aplicaron varios instrumentos para conocer el estado real del problema estudiado, entre los instrumentos aplicados están:

- **Guías de observación:** a ellas se hizo referencia anteriormente y formaron parte del diagnóstico inicial del pre-experimento (anexos 2 y 3).
- **Encuesta:** permitió conocer la lógica seguida para la concreción del trabajo independiente, la relación entre sus momentos y el conocimiento que sobre este poseían los estudiantes y los profesores-tutores, su aplicación fue por separado:

- **Estudiantes (anexo 6)**: para recoger valoraciones sobre el papel del trabajo independiente en el logro de aprendizajes en la modalidad de estudio por la cual se forman, la forma en que se desarrollan las clases, importancia que atribuyen a su propia formación y el esfuerzo mostrado. Conocer sus criterios sobre la labor del profesor-tutor en la dirección del trabajo independiente, recoger las principales deficiencias que atentan contra la realización correctamente la actividad independiente y sus criterios para perfeccionarla, importancia del sistema de influencias educativas para el aprendizaje.
- **Profesores-tutores (anexo 7 y 8)**: se aplicaron dos encuestas, la primera, para conocer sobre las motivaciones y conocimientos del profesorado acerca de la modalidad de estudio semipresencial, sus objetivos y actuales transformaciones. La segunda, para conocer la importancia que atribuyen y la motivación que poseen para la preparación del estudiante desde las actividades de trabajo independiente, deficiencias que atentan contra su desarrollo exitoso, criterios para su perfeccionamiento, nivel de conocimiento sobre su función en los diferentes momentos de esta actividad y conocer si realizan constantemente una caracterización psicopedagógicas y de aprendizaje de sus estudiantes.
- **Entrevista (anexo 9)**: se les aplicó la misma entrevista a estudiantes y profesores-tutores con el objetivo de conocer los niveles de motivación y preparación respecto a al trabajo independiente y su importancia dentro de la clase encuentro, recoger criterios sobre la manera en que ambos perciben este tipo de actividad y cómo la han realizado hasta este momento. Escuchar criterios acerca de las potencialidades que ofrece el trabajo independiente para el aprendizaje en modalidad semipresencial, así como las principales limitaciones.
- **Análisis documental (anexos 10 y 11)**: se revisaron los documentos normativos que sustentan el proceso formativo en la Filial Universitaria Municipal de La Sierpe. Se utilizó para describir como se concibe el trabajo independiente en este espacio universitario y en la modalidad de estudio semipresencial de manera general. Los materiales analizados de forma particular fueron:

A profesores-tutores: el programa de la asignatura que imparte (**anexo 10.1.1**) y los planes de clases (**anexo 10.1.2**).

A Estudiantes: las libretas de notas (**anexo 11**).

Además, se revisó el plan de postgrado de esa Filial en el curso 2008-2009.

- **Escala autovalorativa:** para conocer algunos aspectos relacionados con la realización del trabajo independiente antes de aplicada la propuesta y posterior a ello y después valorar los cambios ocurridos en los estudiantes (**anexo 12**) y profesores-tutores (**anexo 13**) a partir de sus criterios.

También se realizó una **triangulación de datos de distintas fuentes**, para comparar los diferentes resultados que se recolectaron a través de los métodos aplicados, se comparó y determinó, las principales insuficiencias y potencialidades que de manera general y repetibles se dieron en cada instrumento aplicado. Estas sirvieron para fortalecer la evidencia sobre la validez general del diagnóstico.

2- momento intermedio: de elaboración de la propuesta en función de las carencias evidenciadas en el primer momento y de las fortalezas para su perfeccionamiento. Se produjo la evaluación del modelo a través del criterio de expertos.

- **Criterio de expertos (anexo 15):** se aplicó con el objetivo de obtener, después de elaborado el modelo, una primera evaluación del resultado científico, para este se consideró una población de 19 expertos tanto de Cuba como del extranjero, caracterizados por su dominio sobre el tema y su nivel científico, de ellos fueron seleccionados 16 a partir del instrumento aplicado.

El modelo didáctico para perfeccionar el trabajo independiente en la modalidad de estudio semipresencial se presenta en el capítulo III de la tesis, así como, el proceder para seleccionar a los expertos y los resultados cuantitativos y cualitativos obtenidos posteriores a la evaluación del producto.

3- momento final: se realizó una intervención pedagógica en la práctica educativa de la muestra seleccionada a partir de la instrumentación de las acciones planificadas. Para la recogida de la información y comparar el antes y después en el experimento, se aplicaron varios instrumentos como, guías de observación a

encuentros intermedios (ver anexos 17, 17.1 y 17.2), encuesta a profesores-tutores y a estudiantes (ver anexos 18, 18.1, 18.2 y 19, 19.1, 19.2), escala autovalorativa a estudiantes y profesores-tutores (anexos 12, 13, 20 y 21). Este resultado se describe en el capítulo III de la tesis.

El otro método empleado en la investigación fue el **estadístico-matemático**.

Se utilizó la Estadística descriptiva para referir los resultados obtenidos tanto en el momento inicial como en el final de la investigación. Se procesaron en por ciento, todos los datos recogidos, se utilizaron programas de Excel para la representación gráfica de los resultados alcanzados en ambos momentos. Se utilizó la Estadística inferencial para realizar la prueba de hipótesis y observar su validez, específicamente se aplicó la prueba no paramétrica de Wilcoxon. Durante el tratamiento estadístico de la información se utilizó también el paquete SPSS.

En la investigación se describe lo individual y lo grupal, lo particular y lo general del fenómeno estudiado a través del uso de los métodos antes descritos, su aplicación permitió medir la variable dependiente (VD) en su momento inicial y posterior a la aplicación de la propuesta elaborada, así como, llegar a la concreción de la variable independiente (VI); esta última se define en el capítulo III de la tesis.

2.2.1. Procedimiento operacional para desarrollar el diagnóstico

Para medir la VD, en su estado inicial y después de aplicada la propuesta fue necesario determinar las dimensiones e indicadores que la caracterizan y así poder medir el fenómeno en sus diferentes etapas. Este proceso se describe a continuación:

VD: perfeccionamiento del trabajo independiente en la modalidad de estudio semipresencial de la Educación Superior

DIMENSIONES	INDICADORES
1- Ofrecer niveles de ayudas adecuados para cada estudiante	-Planificar el tipo de trabajo independiente en función del nivel de desarrollo alcanzado por el estudiante, teniendo en cuenta sus insuficiencias y potencialidades. -Planificar, orientar y evaluar los trabajos independientes en función de los recursos bibliográficos disponibles.

	<p>-Utilizar las TIC en función de la ejecución de los trabajos independientes.</p> <p>-Ofrecer un diagnóstico adecuado de las potencialidades institucionales y de recurso humano calificado disponible en el contexto educativo para el apoyo en la realización de los trabajos independientes.</p> <p>-Estimulación hacia el trabajo colaborado o en grupo.</p>
<p>2- Integrar el sistema de influencias educativas al PDTI</p>	<p>-Diagnosticar las potencialidades del contexto educativo donde se inserta el estudiante en función del PDTI.</p> <p>-Caracterizar el contexto educativo donde se desarrolla el proceso formativo.</p> <p>-Planificación de trabajos independientes en, con y para la comunidad, vinculando sus contenidos con las tareas laborales que desarrolla el estudiante.</p> <p>-Orientar trabajos independientes que diagnostiquen las principales problemáticas del entorno laboral del estudiante y que se relacionen con la carrera que estudian.</p>
<p>3- Disposición para realizar los trabajos independientes</p>	<p>-Motivación por el estudio.</p> <p>-Dedicación y esfuerzo para realizar los trabajos independientes.</p>
<p>4- Habilidades de gestión y aplicación del conocimiento</p>	<p>-Manejo de la literatura básica, complementaria y en soporte digital.</p> <p>-Procesamiento de la información.</p> <p>-Creatividad para solucionar problemas.</p> <p>-Comunicación de los resultados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • participación activa en el momento de la evaluación, • participación en eventos científicos de la universidad y del centro laboral, • publicación de los resultados.
<p>5- Relación entre el sistema de contenidos del trabajo independiente</p>	<p>-Orientación del trabajo independiente en función del contenido a tratar en la próxima clase.</p> <p>-Planificar, orientar y evaluar el aprendizaje en función del trabajo independiente a ejecutar y la próxima clase a desarrollar.</p> <p>-Ejecutar el trabajo independiente como parte del proceso iniciado en la clase anterior y que se complementa en la clase posterior.</p>

2.2.2. Resultados del diagnóstico inicial realizado en el Tronco común de la Filial Universitaria Municipal de La Sierpe

→ Guía de observación a los encuentros, anexo 2 (inicial) y 3 (intermedio)

Durante la aplicación de las guías de observación en sus diferentes momentos se pudo comprobar, también en este grupo, que los profesores-tutores y los estudiantes poseen dificultades para desarrollar los trabajos independientes, lo cual denota una carencia teórica subyacente. También se diagnosticaron bajos índices de motivación para aprender a través de estos. Así lo muestran los resultados de los ítems 1 y 2, donde el 55.6% de los profesores-tutores y el 47.6% de los estudiantes, obtuvieron la calificación de insatisfactoria.

En el encuentro inicial, se dirigió mayormente la atención hacia el trabajo del profesor-tutor en el momento de orientación. En este sentido se observaron insuficiencias en la determinación de niveles de ayudas adecuados para que el estudiante realice las tareas, el indicador 3 muestra que sólo el 11.1% explicita la necesidad de tener en cuenta el estado de desarrollo del alumno para orientar tareas de mayor o menor complejidad.

Respecto a la bibliografía usada para la realización del trabajo independiente, en la mayoría de los casos no se orienta correctamente, particularmente por la falta de precisión en cuanto al lugar donde la encontrará, así se observó en el 66.7% de los profesores-tutores. Además se comprobó, que no se explotan al máximo las potencialidades del territorio (profesionales, centro de trabajo, investigadores), en función del desarrollo de estas actividades, ya que no existe un diagnóstico actualizado de ello. Esto lo referencia el ítem # 6.

Respecto al uso y explotación de las TIC en función del aprendizaje, de su utilidad para adquirir un conocimiento actualizado, para dominar esta técnica como habilidad fundamental del profesional de hoy, el 55.6% de los docentes obvian esto en la orientación de las tareas. También se observaron que es insuficiente la estimulación al estudiante para gestionar, procesar y aplicar el conocimiento, se sigue concibiendo el trabajo independiente como tareas para la casa, sin tener en cuenta que estos

permiten relacionar los encuentros desde su momento de la ejecución como parte de un mismo proceso. Así se evidenció en más del 55.6% de los diagnosticados.

Sólo en el 22.2% de los profesores-tutores se pudo observar una orientación hacia la realización de trabajos independientes grupales, destacando su carácter colaborativo. Ello fue evidente también en el trabajo del aula y en el momento de orientación de la actividad.

En el encuentro intermedio, se observaron los resultados logrados por los estudiantes en el momento de la evaluación del trabajo independiente, así como, las características que lo tipifican. En general se conoció que el 83.3% de los alumnos desarrollaban niveles de asimilación reproductivos en las respuestas de las tareas orientadas, no aportan conocimiento nuevo a clases además del orientado y no vinculan los aprendizajes con los problemas y características de su contexto laboral, así se puede observar en los resultados del ítem 5 y 6.

En el momento de la evaluación no se estimula la autoevaluación, la heteroevaluación y la coevaluación, ni tampoco la evaluación del desempeño, solo se reflejaba y dieron importancia al resultado numérico final, esto demuestra que existen deficiencias para la comunicación de los resultados por parte de los estudiantes. El 44.5% de los profesores-tutores no evaluó el trabajo independiente y como generalidad, es él quien únicamente evalúa en la clase. Estas insuficiencias en su totalidad se recogen en los anexos 4 y 5.

→ **Encuesta a estudiantes (anexo 6)**

La intencionalidad de este instrumento estuvo identificada fundamentalmente con las dimensiones 1, 4 y 5. Aún se evidencian carencias sobre el conocimiento del modelo pedagógico y particularmente de la forma fundamental de organizar la docencia, sólo el 11.9%, plasmaron respuestas positivas. Menos del 30% del total de alumnos dan importancia a la realización de trabajos independientes para su formación, ya que no los identifican como componente fundamental para aprender en estas condiciones. La frecuencia con que se orienta en clases no es la deseada y en su mayoría son como tareas para la casa, o sea, resolver ejercicios, repasar lo trabajado en clases, sin estimular al estudiante la gestión del conocimiento.

También han considerado que las actividades de trabajo independiente orientadas no están en función del desarrollo posterior de la clase, que estas no son el núcleo teórico-práctico a debatir en el encuentro posterior al que se orientó el trabajo independiente y que el profesor no dedica mucho tiempo a la orientación de este, ni a su evaluación desde el debate y el diálogo estudiantil, así se observa en los resultados arrojados en los indicadores E, I y J del anexo 6.2.

En otro indicador evaluado se observaron insuficiencias en la ejecución del trabajo independiente con ayuda de otros, la mayoría los realizan solos, sin colaboración de nadie, en algunos de los casos, por la cercanía en que viven, se reúnen para estudiar por voluntad propia, el 73.8% se manifestó de esta manera. Sin embargo, declaran la necesidad de poseer el espacio para desde las ayudas de otros, poder dar respuesta a sus necesidades.

Los estudiantes en su mayoría, no logran realizar todas las actividades de trabajo independiente, esto se evidenció en el momento de la evaluación. Solo un 16.6% logró protagonismo total y realizó completamente las tareas orientadas, ellos plantean que casi nunca se produce un debate para comunicar los resultados alcanzados en la actividad independiente. El 85.8% coinciden en que no se estimula la autoevaluación, la heteroevaluación y la coevaluación durante este momento, sigue siendo el profesor el único evaluador del resultado sin estimular la participación del alumno.

De manera general se observa que aún existen carencias en cuanto al conocimiento de las funciones de cada momento del trabajo independiente y su importancia para lograr aprendizajes en estudiantes universitarios, específicamente en los de modalidad semipresencial. Además, no existe un trabajo conjunto entre el profesor-tutor y los estudiantes en la realización de los trabajos independientes, ni se vinculan los conocimientos adquiridos con el nuevo a recibir. Los resultados de este instrumento se pueden consultar en los anexos 6.1 y 6.2.

→ **Encuesta 1 a profesores-tutores (anexo 7)**

Este instrumento permitió determinar que existe aún, insuficientes conocimientos en los profesores-tutores respecto a la modalidad de estudio semipresencial, las

características del modelo pedagógico, así como, la estructura y objetivo esencial de la clase encuentro, así lo concibió más del 50%. El 55.6% de los profesores desconocen los momentos y la lógica a seguir para la dirección del trabajo independiente. El 77.8% sigue creyendo que el aprendizaje se logra por medio de la explicación detallada de todo el contenido de la asignatura y el dictado de notas en clases.

Sólo el 33.3% concuerda con la necesidad de estructurar trabajos independientes en función del logro de los objetivos declarados para la modalidad de estudio semipresencial. Durante cada encuentro dedican mayor tiempo a explicar los contenidos de las clases que a negociar con el estudiante el entendimiento y la claridad de cada actividad de trabajo independiente. Ello es resultado de la falta de preparación teórico-metodológica en este tema específico, el 88.9% concuerda con esta afirmación. En el anexo 7.1 se recogen todos los resultados.

→ **Encuesta 2 a profesores-tutores (anexo 8)**

Se hizo énfasis en medir las dimensiones 1, 2, 4 y 5. Como resultados más significativos se encuentran la falta de visión respecto a la relación existente entre todas las partes de los encuentros desarrollados y los momentos del trabajo independiente, así lo manifestó más del 50% de los profesores-tutores. Se comprobó una insuficiente preparación en los profesores-tutores sobre el conocimiento lógico de los momentos que conforman el trabajo independiente, sólo el 22.2% de ellos los reconocen y determinar las principales acciones que se deben desarrollar en cada uno.

Se conoció además, que el 77.8% de los profesores-tutores usan preferentemente la literatura básica, sin apoyarse en materiales de apoyos, revistas, publicaciones de internet, materiales en soporte digital u otros importantes para el apoyo del proceso de enseñanza-aprendizaje. El 55.6% manifestó que no se tiene en cuenta el sistema de influencias educativas para diagnosticar literatura actualizada o sitios de internet que la facilitan.

También se calificó de mal, los indicadores referidos a la integración del contenido con la labor que realiza el estudiante, la vinculación de los problemas de su centro de

trabajo con los contenidos de las asignaturas y la estimulación a la búsqueda constante de soluciones creadoras a problemas de su entorno laboral. Sólo el 11.1% de los docentes propician espacios para el debate, la crítica, la reflexión, en el momento de la evaluación. Sólo el 22.2% estimula la comunicación de los resultados en eventos científicos, sitios de internet, etc. Estos datos se pueden apreciar íntegramente en el anexo 8.1.

→ **Entrevista a estudiantes y profesores-tutores (anexo 9)**

La entrevista se realizó para evaluar todas las dimensiones declaradas para el perfeccionamiento del trabajo independiente en la modalidad de estudio semipresencial y observar cómo se comportaban estudiantes y profesores en un mismo espacio físico.

Estos criterios se valoraron en su dimensión cualitativa, determinando las insuficiencias desde la propia exposición de estudiantes y profesores-tutores y luego comparando las respuestas y determinando las regularidades. La entrevista se aplicó en el espacio que corresponde al análisis de grupo. Algunas de las valoraciones emitidas se pueden encontrar en el anexo 9.1.

El dialogo permitió determinar que no existe un trabajo sistemático entre profesores-tutores y estudiantes para orientar y ejecutar trabajos independientes, ni para establecer contacto después que salen del espacio físico del aula. Los estudiantes plantean que los profesores son arbitrarios en la orientación del trabajo independiente, que utilizan poca bibliografía para su realización y que el empleo de la tecnología es casi nulo.

Manifestaron también, que las actividades orientadas nos se conciben como parte de un proceso que se da en la clase encuentro, sino como algo aislado para el trabajo fuera de la clase. Por otra parte plantearon que los trabajos independientes realizados, en su mayoría, son ejercicios y actividades para profundizar en lo explicado por el profesor en el aula, que no poseen relación con las actividades laborales que realizan y no están en función de dar solución o vincular los problemas de su contexto laboral con las asignaturas que estudian desde la realización de estas actividades.

También plantearon que los niveles de ayudas son por lo general los que da el profesor en el aula cuando un estudiante tiene dificultades o cuando pregunta dónde encontrar información sobre el tema estudiado. No se concreta un trabajo grupal efectivo porque no se estimula dentro del aula, en el momento de la orientación tampoco se trabaja para ello y las actividades que se planifican no contienen acciones que permitan la integración de fuerzas en uno o varios grupos.

En las valoraciones finales de la entrevista consideran, que sería muy importante poder contar con una orientación precisa sobre cómo utilizar el trabajo independiente en función del logro de los objetivos de cada asignatura, de manera tal que como resultados fundamentales se alcancen niveles de asimilación productivos y creativos, que el estudiante pueda desarrollar habilidades de gestión, procesamiento y aplicación del conocimiento las cuales permitan, luego de graduado, resolver problemas profesionales que se le presenten.

→ **Análisis documental (anexos 10 y 11)**

A partir de la aplicación de este instrumento se pudo conocer que en el Tronco común son insuficientes las acciones orientadas a la preparación del profesor-tutor en temas de pedagogía, particularmente, aquellas encaminadas a la preparación del docente en el trabajo con la modalidad de estudio semipresencial, haciendo énfasis en su superación para dirigir el trabajo independiente. Así se puede apreciar en el **anexo 10.1.3.**

Los planes de clase de los profesores-tutores revelaron que existe una falta de concepción para desarrollar trabajos independientes en función de lograr los objetivos de las asignaturas, en ellos no se evidencia la lógica de los momentos a tener en cuenta para su desarrollo, ni las acciones específicas dentro de estos. Generalmente, las actividades planificadas no estimulan la creatividad (**indicador 4, anexo 10.1.2**), ni responden del todo a las exigencias del modelo semipresencial. No orientan trabajos independientes que estimulen la gestión, procesamiento y aplicación de los conocimientos.

El indicador 5 de este mismo anexo muestra que la mayoría de los profesores-tutores no planifican un espacio en el encuentro para que el estudiante comunique los

resultados logrados durante la ejecución del trabajo independiente. Tampoco se tiene en cuenta el sistema de influencias educativas y los niveles de ayudas necesarios para orientar trabajos independientes tanto a estudiantes con menor o mayor nivel de desarrollo como para el grupo en general. En más del 90% de los documentos así se evidencia **(indicadores 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4 del anexo 10.1.2)**.

Por otra parte en el manejo de la literatura también se observaron insuficiencias. La mayoría orienta ejercicios del libro de texto y no se explotan al máximo las TIC como recurso importante para actualizar el conocimiento. No planifican y en consecuencia, no orientan el trabajo independiente en función del contenido a tratar en la próxima clase **(indicadores 6 y 7 del anexo 10.1.2)**.

Por su parte los estudiantes en sus libretas, poseen varias deficiencias. El 95.2% de ellos realizan ejercicios que se orientan sólo del libro de texto, por lo general para profundizar en contenidos tratados en clase. El 81% de las tareas orientadas no estimulan la creatividad y la gestión del conocimiento por el estudiante. Tampoco se evidenciaron trabajos independientes que relacionen los contenidos de las asignaturas con la labor que el estudiante realiza en su centro de trabajo y en los que diagnostiquen problemas de su profesión. Esta información aparece detalladamente en el **anexo 11**

→ **Escala autovalorativa a estudiantes (anexo 12)**

Esta fue de gran utilidad para valorar los cambios ocurridos en los estudiantes antes y después de aplicada la propuesta. En el momento inicial de aplicada la escala se conoció que los estudiantes no poseen una concepción clara sobre el papel del trabajo independiente en su formación y su función dentro de la clase encuentro, el 85.7% de ellos ofrecieron puntuaciones inferiores a 3 puntos.

Referido al tema de la motivación y las actitudes por las actividades independientes, el 59.5% y el 64.3% respectivamente, dieron puntuaciones inferiores a 3 puntos, en cuanto a la dedicación y el esfuerzo por su autoaprendizaje, es significativo destacar que 64.3 % de los alumnos otorgaron calificaciones inferiores a 3 puntos. El 92.9% otorgó una puntuación inferior a 3 puntos para el tema del conocimiento de los momentos para desarrollar los trabajos independientes. Para el indicador niveles de

ayudas una minoría de estudiantes, solo el 11.9% otorgaron puntuaciones superiores a 3 puntos. Los resultados cuantitativos de este instrumento se pueden encontrar en el anexo 12.1.

→ **Escala autovalorativa a profesores-tutores (anexo 13)**

Respecto al papel de los profesores-tutores, estos no tenían concebido al trabajo independiente como actividad fundamental para el desarrollo de autoaprendizajes en los estudiantes, el 66.7% de ellos no mostró interés por orientar actividades independientes. El 66.7% mostró falta de motivación por desarrollar trabajos independientes con el fin de lograr en los estudiantes los aprendizajes requeridos en su asignatura.

El 55.6% valoró con calificación inferior a 3 puntos el aspecto referido a la constancia en la realización de las tareas, preocupación por la correcta orientación del trabajo independiente en la clase encuentro sin tener presente la lógica de cada uno de sus momentos. La descripción cuantitativa de este instrumento se puede observar en el anexo 13.1.

2.3 Análisis integral de los resultados

Posterior a la aplicación de los métodos antes declarados, se consideró pertinente, para fortalecer la evidencia sobre la validez general del diagnóstico, aplicar el método de **triangulación de datos de distintas fuentes**. Se analizaron no sólo los datos obtenidos en el diagnóstico del Tronco común sino que se compararon con los recogidos anteriormente en la carrera de Ingeniería Agropecuaria.

Luego de este análisis se recogieron las principales insuficiencias y potencialidades que están presentes en el contexto estudiado y que constituyen antecedente importante en la elaboración del modelo didáctico y así perfeccionar el trabajo independiente en la modalidad de estudio semipresencial.

Las carencias más notables que poseen los profesores-tutores para dirigir el trabajo independiente son:

- Insuficientes conocimientos para dirigir el trabajo independiente en la modalidad de estudio semipresencial.

- La falta de visión sobre la estrecha relación que existe entre los encuentros a través del momento de la ejecución del trabajo independiente.
- La ruptura en la secuencia e interrelación necesaria que existe entre los momentos del trabajo independiente. Estos se orientan, no como parte del proceso de aprendizaje iniciado en la clase encuentro que dará continuidad en la posterior, sino como tareas que permiten ejercitar los contenidos tratados en clase.
- No logran negociar con el estudiante cada actividad de trabajo independiente, dedican mayor tiempo a la explicación de los contenidos que a la orientación del contenido que debe gestionar y aprender el estudiante en la asignatura.
- Insuficiencias en la determinación de niveles de ayudas, no realizan un diagnóstico sistemático del nivel de desarrollo del estudiante para sobre esa base, orientar los trabajos independientes más adecuados a cada individuo y grupo en general.
- No siempre existe correspondencia entre las actividades independientes orientadas y la bibliografía, los recursos tecnológicos disponibles, los medios para su realización, entre otros.
- Existe falta de motivación por la planeación, orientación, ejecución y evaluación del trabajo independiente.
- Son insuficientes los trabajos independientes orientados en colaboración con los profesionales del territorio y la comunidad para que el estudiante interactúen con ella y haga más significativo su aprendizaje.
- Son insuficientes los trabajos independientes orientados en función de los problemas profesionales que al estudiante se le presentan en su centro de trabajo.
- Los trabajos independientes orientados no siempre están en función de la gestión y la aplicación de la información, lo cual afecta las actitudes de estos para su realización.
- Es pobre aún la participación que dan los profesores-tutores al estudiante para que evalúen sus aprendizajes y comuniquen los resultados logrados en la clase y en los espacios científicos determinados.

Las carencias más notables que poseen los estudiantes para realizar el trabajo independiente son:

- Existe poca motivación por la ejecución de trabajos independientes como componente importante para lograr los objetivos de cada asignatura y aprendizajes de manera general.
- Los trabajos independientes que se les orientan no responden, en su mayoría, a las necesidades particulares del alumno y las del grupo en general.
- Los trabajos independientes que ejecutan en su mayoría, no estimulan la gestión, el procesamiento y la aplicación del conocimiento en función de problemáticas de su profesión, en vínculo con la asignatura y carrera que estudia.
- Es insuficiente la orientación que reciben para buscar información de diversas fuentes, en su mayoría lo hacen desde el libro de texto básico y no explotan las TIC, los materiales de apoyo elaborados por el profesor y otras fuentes de información.
- No les orientan trabajos independientes significativos que estimulen el vínculo con la comunidad, su centro de trabajo y el sistema de influencias educativas de manera general.
- Son insuficientes las ayudas ofrecidas para que asimilen de manera gradual, los aprendizajes requeridos y a su vez no las ofrecen a estudiantes con nivel de desarrollo inferior.
- Carecen de independencia para desarrollar aprendizajes desarrolladores por sí mismos, en su mayoría han desarrollado niveles de asimilación de tipo reproductivo, carecen de habilidades para gestionar y aplicar la información, así como, de actitudes y motivación para realizar los trabajos independientes.

A pesar de las insuficiencias detectadas se corroboraron una serie de potencialidades que ambos actores poseen y que son importantes tener presente para perfeccionar el trabajo independiente en el contexto estudiado.

Las potencialidades más notables determinadas en los profesores-tutores son:

- Ser graduados universitarios con al menos tres años de experiencia en el trabajo docente de la Educación Superior.

- Poseer disposición para la superación personal y en especial en temas relacionados con la Pedagogía de la Educación Superior.
- Contar con una estructura de superación posgraduada y de preparación metodológica bien organizada que permite la superación permanente del claustro universitario.
- Trabajar por un horario docente flexible.
- Realizan su labor con un número de estudiantes adecuados a las exigencias del modelo.
- Conocer algunos elementos generales básicos para la dirección del trabajo independiente.

Las potencialidades más notables determinadas en los estudiantes son:

- Estar vinculados a un proceso de formación que posibilita la flexibilidad para la realización de los trabajos independientes y el aprendizaje en general.
- Contar con un sistema bibliográfico básico por el cual desarrollar los trabajos independientes y los recursos tecnológicos mínimos para ello.
- Contar con un claustro de profesores categorizados y con un elevado nivel profesional y actitudes pedagógicas.
- Estar insertados en la modalidad de estudio-trabajo como componente importante para interactuar con el sistema de influencias educativas que influyen en la realización de los trabajos independientes.
- Poseer un espacio de tiempo adecuado entre encuentro y encuentro para la realización de los trabajos independientes.

De manera general, la información obtenida en el diagnóstico refleja la existencia de dificultades en la realización del trabajo independiente en la Filial Universitaria Municipal de La Sierpe. En este sentido se corrobora la necesidad de asesoría a los profesores-tutores de esta modalidad de estudio, para desde esta primera acción, contribuir con el perfeccionamiento del trabajo independiente.

Este resultado debe estar reflejado en la inserción de profesores-tutores y estudiantes en un proceso donde el primero lo planifique, lo oriente y lo controle y los segundos lo ejecuten y evalúen desde su participación activa como principales

agentes en la gestión del conocimiento y comunicadores de los resultados logrados en el aprendizaje de cada asignatura.

2.4 Conclusiones del capítulo II

La experiencia del autor como profesor-tutor en la modalidad de estudio semipresencial y los resultados obtenidos en el diagnóstico, permitieron afirmar que existen insuficiencias en el trabajo independiente que se desarrolla en la Filial Universitaria Municipal de La Sierpe, particularmente en las carreras de Ingeniería Agropecuaria y el Tronco común de las carreras de Humanidades. Estas surgen fundamentalmente por la falta de visión y motivación de estudiantes y profesores-tutores para desarrollar un proceso donde el componente principal para lograr los objetivos trazados sea el trabajo independiente. Su preparación teórico-metodológica para ello tampoco es la más adecuada.

Este hecho indica la necesidad de elaborar alternativas que favorezcan el perfeccionamiento del trabajo independiente en estos contextos educativos como alternativa pertinente para desarrollar aprendizajes en estudiantes que no poseen todo el tiempo para asistir a clases. Su papel activo en la gestión del conocimiento es importante y debe ser tarea principal tanto para este, como para el profesor-tutor, quien debe motivarlo y enseñarlo en este sentido. También es importante para lograr tales aspiraciones, ofrecer los niveles de ayudas adecuados y significar sus aprendizajes desde la caracterización e integración del sistema de influencias educativas, en vínculo con la labor que realiza el alumno en su centro de trabajo, aspectos que se diagnosticaron como insuficientes también.

CAPITULO III. CONCRECIÓN Y VALIDACIÓN DEL MODELO DIDÁCTICO PARA PERFECCIONAR EL TRABAJO INDEPENDIENTE EN LA MODALIDAD DE ESTUDIO SEMIPRESENCIAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

3.1 Marco teórico-contextual para la comprensión y elaboración del modelo didáctico

La modelación ha adquirido el carácter de método científico en su dialéctica investigativa (de Armas, Lorences y Perdomo, 2003) y como tal, genera conocimientos. Es una respuesta eficiente en la dirección del proceso pedagógico, que facilita anticiparse a los cambios educacionales. Su papel en el proceso del conocimiento científico está determinado, ante todo, por la lógica interna del desarrollo de la ciencia y en particular, por la frecuente necesidad de un reflejo mediatizado de la realidad objetiva.

Es necesario declarar que la modelación, en dependencia del grado de complejidad del objeto, adquiere nuevas dimensiones. Cuando el objeto a modelar es un proceso, hay que tener en cuenta la correspondencia entre la estructura del modelo y la del objeto.

Según A. P. Sheptulín (1983) la modelación es la reproducción de determinadas propiedades y relaciones del objeto investigado en otro objeto especialmente creado (modelo) con el fin de su estudio detallado. En el contexto pedagógico, se requieren tener en cuenta sus etapas de desarrollo, rasgos y componentes (entendiendo tanto sus partes como sus relaciones) con vistas a realizar el estudio detallado del objeto para su transformación.

Para A. Ruiz (1999: 65) la modelación, en la esfera de las investigaciones educativas, “constituye un método del nivel teórico creado para reproducir y analizar los nexos y las relaciones de los elementos que están inmersos en un fenómeno determinado y que es objeto de estudio (...) constituye vía facilitadora para evidenciar las contradicciones dialécticas que están inmersas dentro de un fenómeno educativo”.

Para N. de Armas, J. Lorences y J.M. Perdomo (2003: 11) la modelación se define como el método que opera en forma práctica o teórica sobre un objeto, no en forma directa sino utilizando un sistema intermedio, auxiliar o artificial: el modelo.

La Ciencia Pedagógica ha sistematizado los criterios seguidos para la construcción de los modelos, que son en esencia, la concreción de la modelación como representación del investigador de los rasgos esenciales de la imagen creada. Estos cumplen diversas funciones en dependencias del objeto de estudio y el objetivo trazado. La conceptualización de un modelo didáctico, facilitará identificar, valorar y elaborar otros con vistas a obtener nuevos niveles de eficiencia educativa en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El término modelo, aparece también en la literatura, igualado a estrategia, estilo de desarrollo, campo de estudio, currículo. Las definiciones referidas a este término son resultado de las investigaciones de diferentes autores, (K.H. Flechsing (1988), M.S. Brovelli, 1989) y la construcción colectiva de educadores latinoamericanos que se reúnen periódicamente para debatir cuestiones relacionadas con la educación, en diversos espacios académicos y científicos.

Como resultados de ello, varios investigadores han propuesto modelos como aporte de sus investigaciones. R.A. Sierra Salcedo (2002: 317) lo define como: “Una construcción teórica formal que basado en supuestos científicos e ideológicos pretende interpretar la realidad escolar y dirigirla hacia determinados fines educativos”. En la concepción del presente modelo ejerció una influencia considerable el propuesto por T. de J. Gallardo López (2004) quien enfoca su concepción a partir de la superación desde el puesto de trabajo, en correspondencia con la dinámica del desempeño profesional de los sujetos sometidos a estudio en su investigación.

También se tuvo en cuenta para la elaboración de esta propuesta, las características fundamentales de un modelo que describe la Academia de Ciencias: “Flexibilidad, dinamismo, carácter sistémico y formativo, expresado en su apertura para interactuar, interdependencia entre sus componentes, posibilidad de respuesta a lo no previsto y redirección en función de la calidad”, Academia de Ciencias (1985: 27).

Finalmente y tomando posición de lo anteriormente descrito, se tuvo en cuenta además, para la elaboración del modelo didáctico, la estructura para presentarlo en este tipo de informe, dados por N. de Armas, J. Lorence y J.M. Perdomo (2003):

- Marco epistemológico (fundamentación y justificación de su necesidad)
- Contexto social en el que se inserta el modelo. ¿con qué objetos de la realidad interactúa?
- Representación gráfica.
- Explicación (significados, exigencias, criterio de uso, argumentación sobre sus cualidades)
- Formas de instrumentación (recomendaciones, alternativas variantes)
- Evaluación.

En lo anterior, tanto lo descrito en este apartado, como lo expresado en el capítulo I y II de la tesis, se fundamenta el modelo didáctico propuesto y de ello se deducen algunas de las razones que explican el porqué la presente propuesta se concibe como tal, pues en primer lugar, existe la demanda teórica y práctica de fundamentar la necesidad de perfeccionar el trabajo independiente en la modalidad de estudio semipresencial. Así se concibe entonces como proceso de dirección desde la representación anticipada en el proceso pedagógico, el cual permitirá influir positivamente en alumnos y profesores-tutores.

El modelo que se propone, interpreta, diseña, reproduce y ajusta la realidad pedagógica de los contextos de enseñanza semipresencial, carentes de una fundamentación didáctica para perfeccionar el trabajo independiente en relación con sus características específicas y las necesidades existentes. Su fin, es formar un hombre íntegro, con una cultura general. Es válido mencionar que su base científica está esencialmente en la Pedagogía como ciencia, se nutre de la realidad, pero permite la generalización a nivel teórico y con ello mayores posibilidades de acción en el plano práctico.

En su concepción se destaca su carácter *teórico-práctico*, a partir de su constatación como un sistema ideal de principios, momentos y acciones que armonizadas entre sí, conforman una estructura particular desde cada componente del proceso. Se

estructura lógicamente de manera tal, que cada una de las acciones que se orientan, complementan científicamente la validez de los sustentos teóricos propuestos. En este se refleja su propia dialéctica interna en los elementos que lo componen.

También para su elaboración se tuvieron en cuenta las dimensiones teóricas, metodológicas y prácticas. La primera, se sustenta a su vez, en los fundamentos de ciencias afines a la Pedagogía como son, la Filosofía, la Psicología, la Sociología y la propia Pedagogía. En su **dimensión teórica** se sostiene en:

Desde el punto de vista **filosófico**, la Dialéctica materialista implícita en la concepción materialista de la historia, en los fundamentos de la Filosofía Marxista Leninista, en sus concepciones acerca de las leyes que rigen los procesos de la naturaleza y la sociedad, así como las categorías dialécticas, la Teoría del Conocimiento y las concepciones teóricas y prácticas acerca de las contradicciones como fuente de desarrollo. En particular, lo referido a las categorías actividad y trabajo como forma de actividad productiva. En su interacción se producen los aprendizajes necesarios desde el PDTI, como bien destaca V.V. Davidov:

“Base de todo el conocimiento humano es la actividad práctico-objetiva, productiva: el trabajo. Sólo dentro de los modos históricamente formado de esa actividad transformadora de la naturaleza, se constituyen y funcionan todas las formas del pensamiento” (Davidov, s/a: 279-280)

Para F. Engels (1956: 545): La base inmediata y esencial del pensar humano es precisamente la modificación de la naturaleza por el hombre y no la naturaleza misma como tal; y la razón del hombre ha venido desarrollándose a medida que éste aprenda a modificar la naturaleza”. En este sentido se insiste en acercar el contenido de las asignaturas al centro de trabajo del estudiante, a su comunidad, como vía significativa y necesaria, para lograr los aprendizajes deseados desde el PDTI, particularmente en la modalidad de estudio semipresencial.

También y en relación con lo anterior, se tiene en cuenta, como destaca G. Neuner y otros (1981) el análisis de todas las cuestiones de la educación en relación con el proceso real de la vida del hombre, sus relaciones sociales, sus relaciones de clases, su trabajo, su modo de producción. Se consideran también las ideas marxistas como

preceptos de la Educación Cubana. Conjuga creadoramente, como destaca G. García Batista (2002), estas ideas marxistas-leninistas con el ideario martiano como una metodología general de la pedagogía, como una filosofía en general.

En cuanto a su esencia **psicológica** se sustenta en los fundamentos de la Teoría Histórico-cultural, expuesta por L.S. Vigotsky (1987) y sus seguidores. La propuesta asume en su concepción, el carácter mediatizado de la psiquis humana, lo que permite la autorregulación y su papel condicionante para el desarrollo de la personalidad a partir de los niveles de ayudas que el otro le ofrece durante su formación, marcando siempre el nivel actual y el deseado, tanto en el individuo como en el grupo. En este sentido se tiene en cuenta lo que Vigotsky destacó como, Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). (Vigotsky, 1981 citado por R Gallimore y R Tharp, 1991:117).

Se asume también como resultado esperado, el desarrollo integral de la personalidad del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como producto de su actividad y comunicación lograda desde el PDTI. En dicho proceso el alumno es considerado como un ente activo, consciente, con determinados objetivos, en interacción con el resto del colectivo y en un determinado contexto histórico. Para ello se parte de que el aprendizaje es un proceso de construcción y reconstrucción de saberes, a partir de los propios conocimientos que sobre el contenido a aprender, posee el estudiante, el cual debe diagnosticar el profesor-tutor para orientar tareas de mayores niveles de complejidad.

Se insiste además, en el carácter transformador, creativo del alumno, en el proceso de apropiación de la experiencia histórico-social, que le convierta en un sujeto que aporta nuevos productos a los ya ofrecidos por la humanidad. (Vigotsky, 1981)

El modelo declara su posición **pedagógica** a partir de la interrelación de las dimensiones instrucción, educación y desarrollo, donde el profesor-tutor influirá sobre los estudiantes para lograr la comprensión, el descubrimiento de conocimientos de manera independientes y con ayudas. Esto se traduce en autoaprendizajes con carácter desarrollador, en los cuales se toma en cuenta, las potencialidades existentes para realizar actividades en lo académico, lo laboral, lo investigativo y lo

extensionista. Se nutre además, de las más ricas experiencias de la Pedagogía internacional, latinoamericana y cubana.

El modelo atiende, no sólo el resultado del aprendizaje, sino el proceso que conduce a este. Da importancia a la actividad y la comunicación individual y grupal como recurso formativo esencial, propicia y estimula el debate, la crítica, la autorreflexión, la implicación personal y vivencial en el propio proceso de aprendizaje en vínculo con la actividad laboral. Se concibe el papel director del profesor, quien es encargado de conducir al estudiante hacia una formación integral en un proceso consciente y responsable que otorga un papel activo y protagónico a este último.

Se toman en consideración las leyes, principios y categorías de la Pedagogía, descritos por autores como, L. Klinberg (1978), G. Labarrere (1988), el colectivo de autores del MINED (1984), C. Álvarez de Zayas (1995), F. Addine y colaboradores (2002). Se toman en consideración los criterios expuestos por D. Castellanos (2002) en relación con el aprendizaje desarrollador, el cual es un fin a lograr con el trabajo independiente declarado como proceso de dirección. Esta concepción se estructura de manera sistémica de manera tal que cada componente interactúa entre sí con el objetivo de que el proceso ejerza su función y se alcancen los objetivos deseados desde su instrumentación en la clase encuentro.

Su esencia **socio-político** se justifica y yace en la necesidad económica que fundamenta el mismo. Su identificación permite esclarecer los intereses de clase que defiende y el ideal de hombre que se pretende formar, en este caso, un modelo de hombre nuevo, caracterizado por su formación integral a partir de la adquisición de conocimientos, habilidades, hábitos, valores y actitudes desde las normas que establece la enseñanza semipresencial. Sus intenciones, metas y fundamentos, así como, las relaciones de producción y la estructura social que rige la Educación Cubana, se toma también como fundamento del modelo.

La **dimensión metodológica**, incluye la dinámica que facilitará el trabajo a los profesores-tutores, en su práctica docente, donde se concreta el PDTI, sus componentes fundamentales, el lugar de cada uno de ellos y su interrelación. Su concreción se concibe principalmente desde la educación de postgrado a partir de la

implementación de un curso de preparación a inicios de cada semestre académico, donde se brindarán los contenidos relacionados con el tema objeto de estudio. Para ello, se utilizará como forma fundamental de organización de la docencia, la clase encuentro, independientemente de esta, se pueden utilizar otras, siempre y cuando, se estructuren sobre la base del PDTI.

También se concibe, como línea de trabajo para las preparaciones metodológicas, a la cual se le dará tratamiento desde las diversas formas establecidas para ello (reuniones metodológicas, clases metodológicas, demostrativas y abiertas). Es importante dar seguimiento a este proceso desde las reuniones de carreras, de asignaturas y de año, de manera que estos comprendan e implementen en cada encuentro un proceso de enseñanza-aprendizaje desde esta perspectiva.

La **dimensión práctica**, está dirigida a fundamentar el tratamiento de los componentes investigativo y laboral. Este centra su trabajo en el funcionamiento del PDTI a partir de la preparación desde sus puestos de trabajos, resolviendo y detectando problemáticas a las que se les dará tratamiento a partir del intercambio con el profesor-tutor y el sistema de influencias educativas en cada uno de los encuentros.

Constituirá el espacio socio-laboral, el lugar indicado para realizar sus prácticas laborales, a pesar de no ser declaradas para este modelo, los trabajos independientes orientados, guiarán el camino a seguir para ello y para el trabajo investigativo. Estos se desarrollarán desde el espacio laboral y educativo donde el estudiante se forma, con vistas a resolver problemas diagnosticados, los cuales serán comunicados tanto en el aula como en eventos científicos.

El modelo parte de las necesidades objetivas del desarrollo histórico-concreto, diagnosticado en la realidad, específicamente, sobre el trabajo independiente en la modalidad de estudio semipresencial. Posteriormente se lleva a cabo el pilotaje en la elaboración y aplicación del mismo; con lo cual se valida el modelo didáctico construido y se corrobora a través de su implementación.

3.1.1. Contexto social en el que se inserta el modelo didáctico

Todo modelo didáctico responde a una necesidad socio-histórico–concreta específica. Cada época en dependencia de las exigencias del desarrollo contemporáneo y de sus fuerzas productivas exige de profesionales con aptitudes que sean pertinentes con el momento en que se desarrolla y que se proyecta el futuro desde su formación. El hombre como reflejo de la realidad objetiva y de las condiciones materiales existentes, aboga por el desarrollo social como aspiración permanente de la humanidad, ahí se evidencia el carácter anticipado y pronosticador del modelo a partir de las constantes vías que busca para lograr sus propósitos.

El modelo didáctico, al surgir de la necesidad objetiva de un contexto particular en un momento dado y de una sociedad con características propias, deviene alternativa de solución, del problema de la formación del hombre y por lo tanto, constituye la anticipación pronosticadora de una realidad futura, ideal. Resumiendo pues, los rasgos generales presentes en el modelo didáctico son: objetividad, anticipación, pronóstico, carácter corroborable, sistémico y concretable a diferentes niveles en correspondencia con los procesos que modela. Es en tanto, el resultado de un análisis comparativo entre los modelos revisados.

La modalidad de estudio semipresencial en Cuba, posee décadas de implementación, sin embargo, aún adolecen de propuestas pertinentes para perfeccionar el trabajo independiente de manera tal, que se logren los resultados deseados y se diferencien de los que se realizan en los CRD y la educación a distancia, ya que estos poseen una dinámica de trabajo diferente. Esta idea no ha sido tratada desde esta perspectiva.

Como ya se ha descrito en capítulos anteriores, a partir del proceso de transformaciones que se lleva a cabo en la educación superior cubana desde 1959, la implementación de la modalidad de estudio semipresencial ha sufrido cambios importantes, dirigidos entre otras cosas, a perfeccionar el proceso formativo de manera tal, que se logre mayor independencia en el aprendizaje estudiantil.

Como aspecto importante para la elaboración del modelo didáctico, el cual busca el logro de los objetivos antes declarados, fue importante caracterizar el contexto

investigativo para el cual se diseñará el mismo. Como rasgos más representativos tenemos los siguientes:

- Insuficiencias en locales para la docencia, prácticas de laboratorios y otras formas de organización.
- Existen instituciones educativas (MES, MINSAP, INDER, MINED) que están ubicadas muy distantes de la universidad central, donde por lo general se encuentra la mayor preparación del claustro, los equipamientos y medios necesarios para desarrollar el proceso docente-educativo, lo cual influye también, en la asistematicidad para los intercambios con sus profesionales. Además, la conectividad no es la mejor.
- Existe un nivel de preparación pedagógica en los docentes que trabajan en estas otras instituciones que no es el deseado y desarrollan clases que no responden a las exigencias de un encuentro.
- Por lo general los docentes que imparten clases en la sede central para esta modalidad, también trabajan en los CRD y no diferencian sus clases para una modalidad u otra.
- Los estudiantes que ingresan en ellas provienen de fuentes de ingresos diversas, por lo general están vinculados a una actividad laboral.
- Los niveles de motivación de estos estudiantes no son los deseados para aprender por sí mismo y los profesores no desarrollan actividades consecuentes con tales aspiraciones.
- Los estudiantes no están acostumbrados a un modelo de formación semipresencial porque no es similar a los recibidos en enseñanzas anteriores.
- Por lo general son personas con edades superiores a la de los estudiantes universitarios en CRD.
- Existe un soporte tecnológico adecuado para el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin embargo en la mayoría de los casos, no permite la conectividad, lo que entorpece su selección para la preparación del estudiante. Además la proporción por alumnos también es pobre.

Las condiciones en que se desarrolla el modelo universitario semipresencial son determinantes para diseñar, aplicar o proponer el modelo didáctico que se pretende, su inclusión como requisito para la modelación de la propuesta, es determinante para lograr perfeccionar el trabajo independiente en estas condiciones, las cuales son similares en todo el país.

3.1.2. Fundamentación del modelo didáctico para perfeccionar el trabajo independiente a partir de su concepción como proceso de dirección

El modelo didáctico propuesto es una construcción teórica que interpreta, reproduce y diseña simplificada el trabajo independiente que se realiza en la modalidad de estudio semipresencial a partir de su concepción como proceso de dirección. En su concreción se tuvieron en cuenta las insuficiencias que se daban al respecto en las Filiales Universitarias Municipales, así como, las principales potencialidades que permitían perfeccionarlo. En este sentido resulta necesario, primero, justificar su concepción como proceso de dirección.

Según el Diccionario Filosófico de M. Rosental y P. Ludin (1981) proceso tiene su génesis del latín *processus* y significa paso adelante. Es la transformación sistemática y sujeta a ley de un fenómeno; es el paso de un estadio a otro de mayor desarrollo. Según el Diccionario Ilustrado, proceso es, progreso, acción de ir adelante; en su segunda acepción, proceso es un conjunto de fases sucesivas de un fenómeno.

En este sentido C. Álvarez (1995) explica que el trabajo independiente es una sucesión de etapas lógicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, puede constituir un proceso. También planteó que, el proceso tiene tres eslabones; uno primero, el de diseño; un segundo, el de ejecución y uno tercero, el de evaluación. Los cuales corresponden a los momentos declarados en el PDTI.

Para C.M. Álvarez de Zayas (1999: 13) "(...) Un proceso es una sucesión de estados de un objeto determinado". En este mismo texto destaca que el estado son las características que posee el objeto de estudio en un momento dado y por ende estas características cambian en el tiempo. Ese cambio sucesivo en el tiempo del conjunto

de características, de los estados de un objeto, es el proceso. En la figura 1 se refleja el PDTI.



Figura 1. Proceso de dirección del trabajo independiente (PDTI).

Así se definen como características de los diferentes estados del PDTI las siguientes: niveles de ayudas ofrecidos en función de las necesidades individuales y grupales, integración del sistema de influencias educativas al trabajo independiente, disposición para realizarlos, habilidades de gestión, procesamiento y aplicación del conocimiento, la regularidad y características en que se comunican los resultados.

Al apreciar las características del trabajo independiente y su nivel de variabilidad, entonces podemos determinar, su situación en un momento determinado y en un contexto específico, lo cual constituye su estado. Ese estado variable en el tiempo, según Zayas (1999), constituye un proceso.

Se está ante un proceso también, porque se constituyen un conjunto de momentos que siguen un orden lógico, escalonado y ascendente en los cuales cada acción tributa a otra de mayor desarrollo. Estos momentos son, la planeación, la orientación, la ejecución y la evaluación, en ellas participan profesores-tutores y estudiantes, pero el papel protagónico de estos varía en cada una con el objetivo de lograr los objetivos propuestos.

Con respecto al término de dirección, el Diccionario Larousse, lo define como la inclinación u orientación de una cosa hacia un punto determinado. En este sentido el profesor se orienta y dirige más participativamente y sin obviar su papel director del proceso de enseñanza-aprendizaje, hacia la planeación y orientación del trabajo independiente, en un primer momento, en dependencia de la calidad con que se

realicen estas acciones y se oriente la actividad, serán los resultados que logren los estudiantes. Posteriormente el profesor evalúa lo orientado, este comprobará si la ejecución del trabajo independiente se cumplió de acuerdo con la imagen formada y si el producto se corresponde con el resultado esperado.

Al respecto C. Álvarez (1995: 80) destacó: “El papel fundamental del profesor, en el plano instructivo, es motivacional y el de hacer comprensible el contenido, en la forma del mensaje”.

En el caso de los estudiantes, se orientan y dirigen hacia la ejecución de la actividad, la cual consiste en la realización de los trabajos independientes, es decir en este momento el estudiante pone en práctica las orientaciones recibidas, es la parte del trabajo donde se producen las transformaciones del objeto estudiado. En este momento el estudiante se convierte en protagonista único y director esencial de su aprendizaje. También se aprecia este carácter en el momento que este selecciona los niveles de ayudas adecuados para ejecutar la actividad.

En consecuencia C. Álvarez (1995: 80) señala: “En el proceso interviene, por supuesto, el maestro, éste se comunica y actúa en aras de los mismos objetivos. Como actividad enseña, como comunicación es fuente. Sin embargo, para lograr el objetivo el que más debe actuar y comunicarse es el estudiante”.

Más adelante destaca: “Al estudiante se le informa, se le ofrecen conceptos y modos de actuación, sin embargo, el que connota la información recibida de acuerdo con sus intereses, gustos, motivaciones y vivencias es el estudiante. Esa información la recibe del profesor, del texto o de cualquier otra fuente y se convierte en el contenido a asimilar, en el objeto de su aprendizaje (...) (Álvarez de Zayas, 1995: 80).

En consecuencia con tales aseveraciones podemos afirmar que el trabajo independiente constituye un proceso de dirección. En este sentido y sobre la base de la revisión teórica realizada en el capítulo I de esta tesis, se define el PDTI como:

La sucesión lógica, escalonada y ascendente que se da en la clase y fuera de esta, de los momentos de planeación, orientación, ejecución y evaluación, dentro de los cuales, cada acción desarrollada tributa a otra de mayor complejidad y el papel

protagónico de estudiantes y profesores-tutores varía en dependencia del momento. Su dirección se centra en función de las necesidades y potencialidades de los primeros y el sistema de influencias educativas que particulariza el contexto donde se enseña y aprende. Su fin, es lograr determinados objetivos, tanto curriculares, como personales, concretados en el desarrollo de habilidades de gestión, procesamiento y aplicación de la información de manera activa por los alumnos, desde las ayudas ofrecidas por otros con nivel de desarrollo superior, para posteriormente, comunicar los resultados en un ambiente colaborado de trabajo.

El PDTI forma parte del proceso formativo general que se da en la Educación Superior, posee cuatro momentos básicos para su desarrollo, estructurados de manera tal que cada uno se interrelaciona, interactúa e influyen mutuamente de manera dialéctica. La dinámica que se sucede va desde la planeación hasta la evaluación. Posteriormente y como parte de su concepción como proceso, se retoma esta misma dinámica en su nuevo estadio de desarrollo.

El proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla desde el modelo propuesto se caracteriza por su dinamismo y flexibilidad a partir de las mismas esencias que lo ilustran. Se considera necesario para ello la vinculación entre el individuo, el grupo, los profesores-tutores, el sistema de influencias educativas, dígame contexto donde labora el estudiante, profesionales del territorio, familia, medios de comunicación, las TIC, entre otros. En este sentido se sostiene en la ley de la doble formación de conceptos enunciada por L. Vygotsky (1981: 94):

“(...) toda función aparece dos veces: primero, entre personas (de manera interpsicológica), y después, en el interior (...) (de manera intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones psicológicas superiores se originan como relaciones entre los seres humanos”.

De esta manera se asume que todo proceso de aprendizaje precede temporalmente al desarrollo y que en consecuencia, es necesario estimularlo a partir de la utilización de medios y otros agentes educativos con nivel de desarrollo superior. Como fin deseado se insiste además, en el desarrollo constante de conocimientos. Desde esta

dinámica se promueve el desarrollo integral del estudiante, no sólo de ellos, sino que el profesor-tutor refuerza sus conocimientos a partir de los aportes que los alumnos realizan en cada espacio académico o científico.

El PDTI para estos contextos debe potenciar un egresado integral e independiente, promoviendo y formando en ellos, cualidades profesionales dirigidas a:

Adoptar ↔ transmitir ↔ aplicar ↔ crear

Adoptar: posiciones coherentes ante situaciones problemáticas presentadas en su profesión que le permitan solucionarlas.

Transmitir: conocimientos, valores, motivaciones y habilidades a otros estudiantes que le anteceden, así como, a los profesionales y no profesionales que comparten espacio laboral.

Aplicar: conocimientos, habilidades, técnicas novedosas en función de la solución de tareas y problemas profesionales en su centro de trabajo.

Crear: ser independiente, producir, investigar, aportar conocimientos y técnicas desde la actividad científico-técnica y productiva.

De manera general, el modelo didáctico propone que el estudiante aprenda desde su práctica laboral como trabajador de cada empresa y que el PDTI esté dirigido a su contribución, a la organización lógica de cada actividad vinculada al centro de trabajo pero que responde a un proceso formativo organizado por el maestro, estructurando en cada contenido, las posibles salidas de estos a la labor que realiza el estudiante y al contexto donde se desenvuelve.

3.2. Representación gráfica del modelo

El modelo didáctico propuesto posee una sólida fundamentación teórico-metodológica que contribuye a una comprensión más clara del fenómeno y permite desde este, perfeccionar el trabajo independiente en la modalidad de estudio semipresencial de la Educación Superior, a partir de su concepción como proceso de dirección (PDTI). A continuación, en la figura 2, se puede observar su representación gráfica, así como, sus principales particularidades y relaciones.

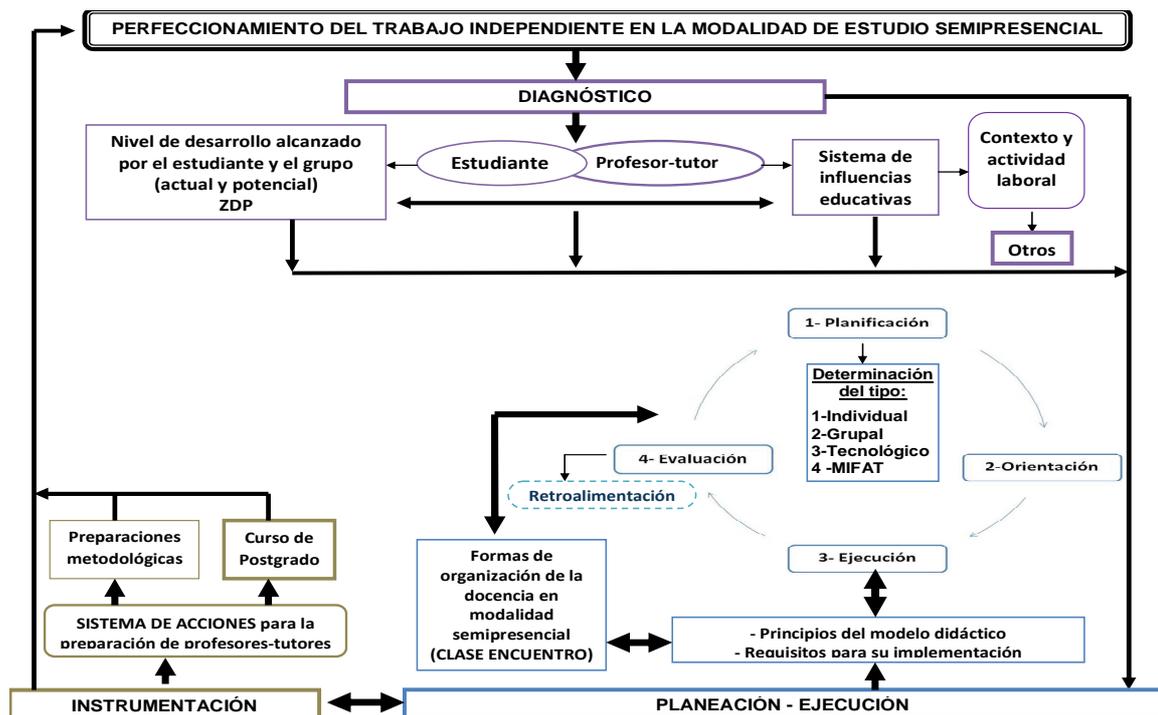


Figura 2. Modelo didáctico para perfeccionar el trabajo independiente en la modalidad de estudio semipresencial desde su concepción como proceso de dirección (PDTI)

3.2.1. Explicación de la dinámica de funcionamiento de sus componentes

Como primera acción del modelo, se realiza un **diagnóstico** de la realidad en que se desarrolla el PDTI, con el objetivo de actualizar constantemente el nivel de desarrollo actual y potencial de cada estudiante y el grupo, de manera tal, que se puedan orientar las tareas en función de sus insuficiencias y potencialidades y se logren estructurar las ayudas adecuadas para ello. También es importante diagnosticar el sistema de influencias educativas que sobre el proceso formativo influyen, tanto negativa como positivamente, lo cual debe aportar las características específicas de cada contexto educativo, en el anexo 14. 2 se pueden observar las más importantes.

Sobre la base del diagnóstico se desarrolla la planeación del PDTI, en este es muy importante tener en cuenta un sistema de principios establecidos para su funcionamiento, los requisitos básicos para su planificación, la forma de organizar la docencia en la cual se desarrollarán y los momentos para su implementación. Estos se explican a continuación.

Como **sistema de principios** establecidos para su funcionamiento, el modelo se sustenta en los declarados por el Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC) en los cuales se hace referencia a la necesidad de organizar de manera lógica, las actividades a desarrollar durante el trabajo independiente, estos son:

- Sucesión científica de la complejidad de las tareas en contenido y metodología de realización, distribuidas de modo que cada una de ellas permita pasar a la ejecución de la siguiente,
- Sistematización de las tareas estructuradas sobre la base del aumento gradual de la actividad y la independencia para su realización. El éxito depende del escalonamiento riguroso de las dificultades, de aquí la importancia que tiene dentro del proceso el diagnóstico sistemático de los estudiantes como base para la planificación, organización y ejecución de la clase, (IPLAC, 2006:55)

Estos se toman como base fundamental para determinar la organización del PDTI, sin embargo, teniendo en cuenta las particularidades del modelo y sus exigencias, es necesario declarar otros, que durante los diferentes apartados de la tesis han sido explicados de una manera u otra y aquí se sintetizan; estos son:

- Planeación y orientación de los trabajos independientes sobre la base de la forma de organización de la docencia, el nivel de educación por el que se transite y la modalidad de estudio por la que se forma.
- Planeación y orientación de los niveles de ayudas adecuados a cada estudiante y al grupo en función del nivel de desarrollo actual y el potencial, teniendo en cuenta el sistema de influencias educativas y el contexto socio-laboral donde aprende.
- Planeación, orientación y ejecución de los trabajos independiente en un ambiente colaborativo de trabajo donde se negocie cada contenido a aprender
- Evaluar los trabajos independientes de manera activa, a través del debate, la crítica, el diálogo, donde se le dé mayor participación y protagonismo al estudiante, al grupo, para que expongan y comuniquen los resultados alcanzados.

Consecuente con esto, en el PDTI se debe tener presente que, para lograr niveles de asimilación superiores en los estudiantes, se deben orientar tareas cada vez más

complejas, como se declara en el primer principio. Para ello constituyen requisitos básicos los siguientes:

1. El PDTI siga el criterio del incremento sistemático de la complejidad de las actividades a desarrollar.
2. Desde este se debe potenciar y dar un tratamiento sistemático a la actividad práctica, investigativa y laboral.
3. En su desarrollo se irán incrementando los niveles de ayudas en la medida que se incremente la complejidad de las tareas hasta el punto que el estudiante alcance niveles de aprendizajes superiores y desarrolladores.
4. Los niveles de ayudas ofrecidos deben disminuir a medida que el estudiante se acerque a los años terminales y desarrolle habilidades de independencia cognoscitiva e investigativa.

Este sistema de principios y requisitos antes declarados constituyen soporte teórico-metodológico para la estructuración del PDTI, sobre la base de sus cuatro momentos, los cuales desde su implementación de manera lógica y coherente, permiten perfeccionar el trabajo independiente en estas condiciones educativas. A continuación se describen estos y se grafican en el anexo 14. 1.

Momentos del PDTI

Primer momento: Planificación y determinación del tipo de trabajo independiente.

1- Determinar el tipo de trabajo independiente a orientar en dependencia del nivel de desarrollo alcanzado por el estudiante, el grupo y teniendo en cuenta las condiciones objetivas del entorno para su realización, en relación con los objetivos declarados para cada contenido. En correspondencia con ello se declaran cuatro tipos:

- **Individual:** se toman en cuenta las particularidades individuales de cada estudiante, el nivel de desarrollo actual y potencial (insuficiencias y potencialidades para realizar tareas de mayor o menos complejidad), tiene carácter dirigido en función de resolver las dificultades que presenta en los contenidos de las asignaturas.

Se tienen en cuenta además, las particularidades de su contexto socio-familiar. En este es importante hacer que el estudiante sienta la necesidad y la responsabilidad de su propio aprendizaje. Se trata fundamentalmente que los de mayor o menor rendimiento realicen tareas para erradicar las deficiencias o para ampliar sus conocimientos y habilidades adquiridas respectivamente.

- **Grupal:** se toman en cuenta las particularidades de los estudiantes, pero el resultado debe estar centrado en la participación colaborada de todos en la solución de uno o varios problemas. Como resultado de este tipo de trabajo independiente están, la conformación de trabajos científicos, ponencias, trabajos investigativos, el tratamiento de una problemática común, el establecer espacios de diálogo, debate, crítica, polémica, trabajo en equipo, etc.

Al igual que en el individual y los demás tipo del PDTI, la evaluación deberá concebirse de manera tal que se haga una exposición y comunicación de los resultados obtenidos, estimulando el debate, la crítica, la participación activa de cada estudiante en la conformación de una respuesta consensuada por todos y regulada por el profesor-tutor.

- **Tecnológicos:** dirigido al uso de las TIC, para enseñar el manejo de los diversos medios y herramientas existentes (plataformas interactivas, software, correo electrónico, chat, teléfono, internet, y los demás recursos existentes). Se orientan a todos los estudiantes en dependencia del objetivo de la clase, la asignatura que se imparta y el nivel de desarrollo alcanzado por cada uno.

En los alumnos de mayor rendimiento académico, para lograr desarrollar habilidades investigativas y en los de menor, para entrenarlos en su uso y para que busquen soluciones a los trabajos independientes orientados. Es necesario para ello, tomar en cuenta el nivel de acceso que se tenga a la tecnología y a los diversos programas informáticos existentes.

- **Basado en los medios de información accesibles a todos (MIFAT):** utilización de la televisión, la prensa, revistas científicas, etc. Este pretende erradicar dificultades individuales y grupales de los estudiantes como: interpretación, valoración, ortografía, redacción, lectura, etc. Está dirigido a la

confección de ponencias, textos, trabajos científicos, formación de una visión diferente del mundo a partir de las realidades que se viven en la actualidad, todo ello en un período de tiempo designado por el profesor: de un encuentro a otro, dentro del semestre, dentro del curso o durante la carrera, además, tiene como objetivo la formación de valores, el fortalecimiento de habilidades y hábitos de trabajo independiente el cual facilitará el aprendizaje permanente para toda su vida.

Se puede utilizar conjuntamente con los demás tipos en dependencia del objetivo trazado por el profesor (analizar discursos, entrevistas, apoyar el trabajo en programas educativos, programas afines a la especialidad del alumno, programas de entretenimiento, etc.); analizar reportes periodísticos, seguir una línea de tema durante un periodo determinado, observar resultados de programas, buscar información de temas durante determinado período de tiempo, etc.

2- Planificación de la actividad teniendo en cuenta su tipo y los componentes del proceso (objetivos, contenidos, métodos, medios, forma, evaluación), aunque estos se determinan de manera general en la clase encuentro, el PDTI se planifica en función de lo declarado para la clase. Para ello es necesario tener en cuenta los siguientes pasos:

1. Definir el tipo de trabajo independiente que realizará el estudiante.
2. Determinar el nivel de asimilación a lograr con la actividad.
 - **Familiarización o exploratorio** (en dependencia de condiciones específicas de asignaturas u objetivos declarados).
 - **Reproductivo** (en muy pocas ocasiones y por propósitos particulares de la actividad y en relación con el nivel de complejidad del objetivo).
 - **Productivo-activo** (para lograr aprendizajes con protagonismo estudiantil y descubrimientos de conocimientos por sí solos y con ayudas, elaboraciones de resúmenes, mapas conceptuales, etc.).
 - **Creativo-investigativo** (esencialmente para lograr resultados propios y presentación en espacios científicos).

3. Bibliografía disponible para su realización.
4. Cantidad de estudiantes por bibliografía (téngase en cuenta las TIC).
5. Orientación del estudiante hacia la bibliografía a utilizar.
6. Información del sistema de influencias educativas.
7. Forma en que se desarrollará (según su tipo).
8. Forma en que se evaluará: se debe realizar practicando la autoevaluación, la heteroevaluación y la coevaluación, en dependencia del tipo seleccionado se debe planificar cómo se desarrollarán estas:
 - . *Individual*: de manera oral, escrita, mediante la entrega de resúmenes y ponencias
 - . *Grupal*: panel, seminario, mesa redonda, ponencias, trabajos científicos, talleres vivenciales, etc.
 - . *Informático*: a través de la computadora (presentaciones en power point, vídeos, entre otras), con vídeo cassette, en otro soporte digital y también se puede evaluar a través de la exposición de un trabajo elaborado como documento, pero que el tema gire sobre las TIC.
 - . *Basado en los medios de comunicación accesibles a todos*: se pueden utilizar cualquiera de las formas utilizadas en los demás tipos y se tendrá en cuenta la exposición de las experiencias vividas por el estudiante durante el período transcurrido, se observará la adquisición de valores, convicciones o conductas asumidas, lo aprendido a través de los MIFAT y la utilidad del mismo para su trabajo y para su vida futura. Para ello, el profesor puede elaborar guías de observación, escalas valorativas u otras técnicas que permitan recoger la información necesaria.

Segundo momento: La orientación.

Llevar al estudiante hacia lo que necesita conocer, eliminando la obtención de conocimientos ambiguos e innecesarios, orientarlo hacia:

- Qué tipo de estudio realizará: el estudiante no necesita conocer el tipo, sino la forma de realización.

- Lo que necesita recoger: determinación precisa de lo que buscará y del conocimiento que autoaprenderá.
- Dónde lo encontrará: detallar la bibliografía que le será útil en su estudio, señalando la básica, la complementaria e incitarlo a la búsqueda en otras fuentes de mayor actualización; materiales de apoyos elaborados por el profesor, apoyarse en la comunidad, profesionales del territorio, empresas o centros de trabajo, MIFAT, Internet, etc. cada vez que sea posible al declararlo como objetivo de cada actividad.
- Qué va a aportar: resúmenes, datos empíricos, ideas problematizadoras, textos de soporte digital, noticias frescas, etc.
- Cómo evaluará lo aprendido: a través de su participación en la clase, de manera escrita, a través de seminario, mesa redonda, taller, situación problémica, trabajo científico, exposición de experiencias o a través de recursos del aprendizaje: mapas conceptuales, redes semánticas, esquemas, cuadros sinópticos y también en actividades extraclases y otras formas que se modelen previamente.

Tercer momento: La ejecución o participación activa del estudiante en el trabajo independiente. Este se desarrollará en dependencia de su tipología.

Aquí el estudiante debe tener presente que para realizar un trabajo independiente exitoso, es necesario además, como señalan Amnia La Thaux y María Julia Becerra Alonso (2002) criterios con los cuales se coincide, que el estudiante debe desarrollar habilidades tales como:

- Escoger el lugar donde realizará su trabajo independiente.
- Organizar y planificar su tiempo de autoaprendizaje.
- Comunicarse con facilidad.
- Leer con rapidez y poseer habilidades de comprensión y extracción de ideas con profundidad.
- Determinar lo esencial en un contenido.
- Desarrollar habilidades de toma de apuntes.
- Autoevaluarse según lo autoaprendido.

A ello se le suma:

- Analizar cada actividad orientada y la bibliografía con que trabaja para sintetizar las acciones a desarrollar y los contenidos a elaborar.
- Autorregular el tiempo que dispone para desarrollar cada actividad, así como el desarrollo que alcanza en función de trazarse nuevas metas.
- Determinar los niveles de ayudas necesarios en su desarrollo.

El dominio de estas habilidades contribuye a lograr un aprendizaje activo en los estudiantes, dicho de otra manera, logra la práctica de un autoaprendizaje desarrollador y sostenible. Ello significa que para obtener resultados satisfactorios, el estudiante deberá tener en cuenta desde el principio que:

- La organización racional del tiempo disponible para estudiar es imprescindible, así como, el lugar donde trabajarán.
- El autoaprendizaje requiere dedicación y esfuerzo.
- Deberá utilizar técnicas adecuadas de estudio.
- Comenzará a trabajar para conocer qué sabe de su propio aprendizaje y cómo es más efectivo su empleo (procesos metacognitivos).
- La autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación continua son indispensables.
- Será un proceso útil para el desarrollo personal y la comprensión del mundo moderno.

Durante este momento es determinante que se hagan efectivos los diferentes niveles de ayudas para que el estudiante logre el tránsito de un estadio de desarrollo a otro superior, como resultado de la adquisición de los contenidos objeto de estudio de cada asignatura. Todas estas ayudas se realizarán desde la concepción de la formación integral de la personalidad como objetivo supremo de la Universidad Cubana.

Cuarto momento: Control y evaluación.

Se tiene en cuenta la tipología del trabajo independiente y se le da protagonismo a la totalidad de los estudiantes para conocer lo aprendido y aclarar las deficiencias detectadas, las características que tipifican este momento son:

- Reconocer los aportes más novedosos hecho por el estudiante y el grupo.
- El profesor-tutor aclarará alguna duda o error que entorpezca la lógica del contenido.
- El estudiante como principal agente en el proceso formativo desde el PDTI, recogerá cada dificultad presentada durante este momento las cuales constituyen para él, dificultades a perfeccionar y retroalimentar su aprendizaje.

Para este momento se tienen en cuenta los diferentes momentos del proceso, en dependencia de los requerimientos concebidos, se ve como proceso interactivo de significados compartidos en las situaciones educativas, la evaluación es un elemento de diagnóstico y formación que permite juzgar sobre lo realizado con el objetivo de mejorar el proceso formativo desde el PDTI en condiciones de semipresencialidad.

En la concepción adoptada se emplean fundamentalmente dos formas de evaluación: la diagnóstica y la formativa, ambas se complementan entre sí y se grafican en el anexo 14.1.1. A continuación se explican sus características.

La **evaluación diagnóstica** se precisa en una fase inicial y en otra final del PDTI y se concreta en el momento de la evaluación. Tiene la finalidad de evaluar el estado actual de desarrollo y los logros alcanzados por los estudiantes, para sobre la base de las insuficiencias y potencialidades detectadas, orientar los próximos trabajos independientes. Con la **evaluación formativa** se medirá el desarrollo logrado durante la realización de cada trabajo independiente, los cuales constituyen proceso mayores en la medida que estos sean mayores en números. Para ello se han designados cuatro etapas:

- **Primera etapa:** *los trabajos independientes*, desempeño del estudiante durante el PDTI para cada encuentro particular, es decir, los resultados alcanzados a partir de la realización de las tareas (contenidos asimilados, habilidades, valores, actitudes, etc.).
- **Segunda etapa:** *el semestre académico*, es el resultado del nivel de desarrollo alcanzado por el estudiante en todos los encuentros y otras actividades en su integración cualitativa y cuantitativa, desarrolladas desde el PDTI durante el semestre académico.

- **Tercera etapa:** *el curso académico*, es el resultado del nivel de desarrollo alcanzado por el estudiante en los encuentros y otras actividades desarrolladas durante el curso académico en su integración cualitativa y cuantitativa, desarrolladas desde el PDTI.
- **Cuarta etapa:** *de desempeño integral*, se analiza el proceso formativo integral del estudiante que culmina en su último año de estudio; se observa el nivel de desarrollo alcanzado por el estudiante en cada uno de los semestres y años académicos, se toma la evaluación realizada por el profesor-tutor al estudiante y los aportes realizados por este último en el contexto donde se desarrolla.

En el momento de la evaluación es importante practicar la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación. Los criterios que se sigan en las dos formas evaluativas descritas, girarán alrededor de las evidencias apreciadas en los estudiantes en relación al desarrollo de habilidades de gestión, procesamiento y aplicación del conocimiento, así como, en la calidad y sistematicidad con que comunican los resultados alcanzados, tanto en el aula como en los espacios científicos. También se valorará la aplicación de los conocimientos adquiridos en la solución de problemas profesionales de su entorno socioeducativo y laboral, así como, la detección de insuficiencias en los contextos donde laboran.

Los logros alcanzados desde el PDTI, concretados además, en modos de actuación, actitudes ante la sociedad, se recogerán, no sólo en los encuentros presenciales, sino que las actividades de extensión, fórum científicos, etc., constituyen espacios para evaluar la formación del estudiante.

En su conjunto se declara como parte del sistema de evaluaciones del modelo didáctico, la evaluación diagnóstica y formativa. Ello no quiere decir que se obvian las tradicionales. Durante todo este período descrito, se desarrollan también las evaluaciones parciales y finales tradicionales en dependencia de los programas de las asignaturas y los objetivos de estas, considerando las valoraciones del grupo sobre cada integrante y sobre su totalidad en general. En este momento se incluye **la retroalimentación.**

Este posee una importancia determinante ya que el estudiante llega por sí solo después de la socialización de la información, a la reconstrucción de saberes, la reconceptualización y a partir de estas, traza nuevas metas para su formación, desde las necesidades detectadas y las aspiraciones determinadas, pasando a una adquisición interpsicológica, destacándose acciones como:

- La reconceptualización.
- El diagnóstico de necesidades a reformar.
- Trazar nuevas líneas de trabajo basadas en las dificultades observadas.

Por su parte el profesor-tutor se retroalimenta de los resultados presentados por sus estudiantes, se motiva para profundizar en temas que le provoquen dudas o en los que no se sienta bien preparado. Este momento es muy importante para actualizar el diagnóstico del estudiante y el nivel de desarrollo que este ha alcanzado para de ahí, reestructurar las acciones que permitirán el avance del alumno hasta niveles de desarrollo superiores.

Por último, dentro del componente planificación del modelo didáctico propuesto, se destacan las **formas organizativas** a tener en cuenta para poder estructurar un adecuado PDTI. En esta investigación se toma la clase encuentro ya que es la forma fundamental de organizar la docencia en la modalidad de estudio semipresencial. Para fortalecer los resultados en ella, se planifican otras como la tutoría y la consulta, que a nuestro modo de ver, son importantes en la ejecución y los demás momentos en general, si tomamos en cuenta que pueden ofrecer un diagnóstico del estado actual del estudiante.

Estas otras formas de organización de la docencia pueden constituir también, niveles de ayudas para la realización de los trabajos independientes, ya que desde ellas se reorienta al estudiante en función del nivel de desarrollo alcanzado. El PDTI se dirige como parte de un proceso que se desarrolla dentro de la clase encuentro. Esta se desarrolla de la manera establecida en la R/M 210. En el capítulo I de la tesis, también se comentó al respecto.

La clase encuentro para el modelo propuesto, se planifica en función del PDTI, siguiendo la lógica establecida para ella, pero haciendo coincidir sus partes con los

momentos del trabajo independiente. Esta relación se visualiza en el anexo 14. 5 y se reproduce en la siguiente figura:

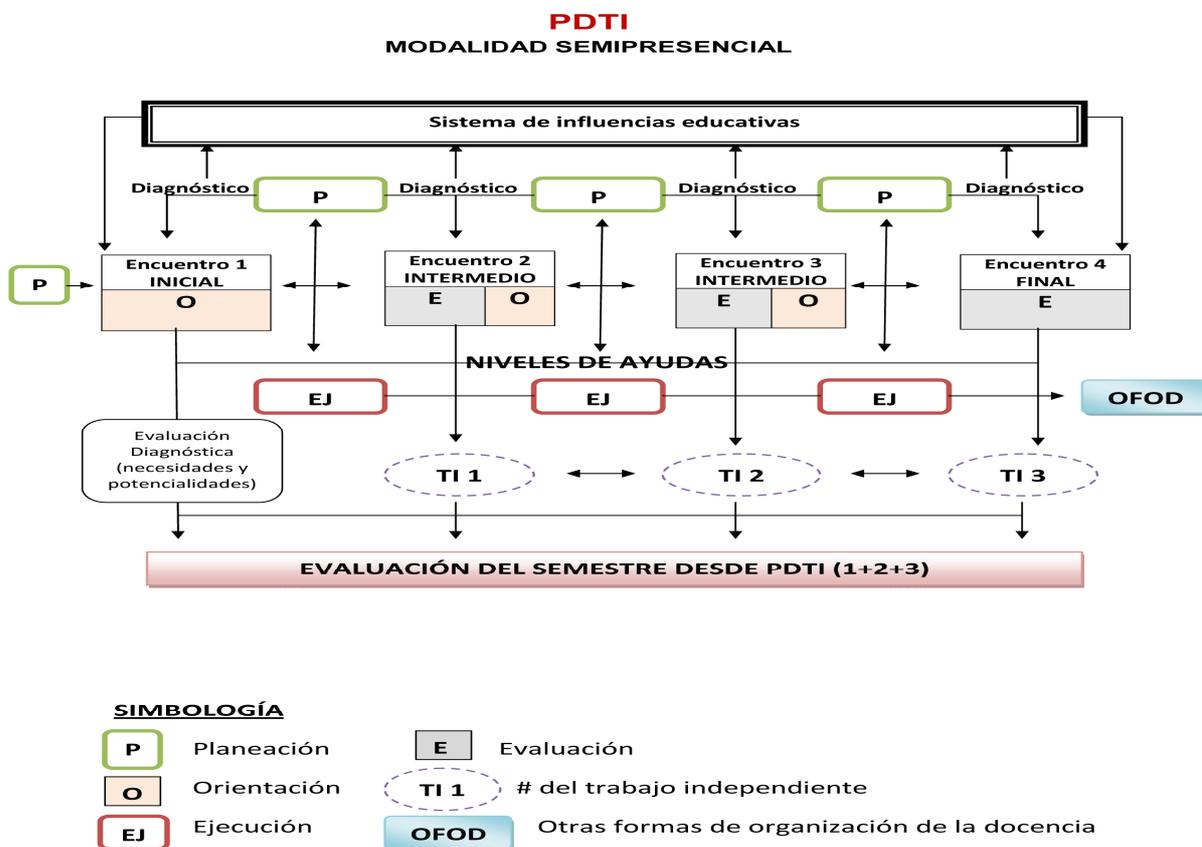


Figura 3. El PDTI desarrollado en la clase encuentro de la modalidad de estudio semipresencial.

En el anexo 16 se presenta un ejemplo de concreción del PDTI en la clase encuentro. Esta se debe planificar, como ya se ha dicho, sobre la base de los momentos y tipos que sustentan el PDTI y teniendo en cuenta dos propósitos fundamentales:

- 1- Determinar lo esencial del contenido a trabajar en el encuentro:** el profesor-tutor establece lo que presentará como contenidos a explicar durante la clase, los conceptos básicos, las estructuras que sustentan a una teoría, los principios y leyes que rigen determinado fenómeno, los sustentos teóricos de una ciencia o teoría, etc. Esto se debe precisar de manera tal que constituya la primera orientación objetiva y subjetiva del profesor hacia el estudiante para luego orientar el trabajo independiente. El estudiante debe quedar motivado por

conocer los elementos que enriquecen y complementan el tema que se está trabajando.

- 2- Determinar lo complementario-significativo que fortalecerá el contenido tratado:** el profesor-tutor establece y determina los contenidos que serán objeto de estudio durante el trabajo independiente, los que no fueron explicados en la clase para que el estudiante los adquiriera desde la búsqueda por sí solo, con su ayuda y la de otros, los cuales serán orientados para su desarrollo y posterior explicación en el grupo a partir del intercambio de criterios, garantizando que el alumno se motive por buscar la ausencia de un conocimiento no acabado y la importancia del mismo para su aprendizaje y profesión. Este contenido debe ser más rico, complementario y profundo que el tratado en clases.

Es en la clase encuentro donde se concreta el modelo didáctico y desde ella se planifica cada actividad de trabajo independiente tanto dentro como fuera del aula, se estructura teniendo en cuenta las características del sistema de influencias educativas y teniendo en cuenta los diferentes niveles de ayudas; como ya se declaró, las sesiones de tutorías y las consultas constituyen otras formas que apoyan el logro de los resultados deseados.

En este sentido coincidimos con Ester Báxter (1988: 20-21) cuando plantea: “(...)”, es ilógico aprender todo en el tiempo en que se asiste a la clase, por lo cual se necesita de fuertes intereses cognoscitivos, habilidades para estudiar de manera independiente, capacidad de esfuerzo y voluntad. Esta autora, a pesar de no haber trabajado para la clase encuentro, evidencia la necesidad de una prolongación del aprendizaje fuera de la clase, donde el estudiante, primero que todo, tendrá que hacer consciente la idea de su papel activo en la búsqueda del conocimiento. Esto es condición indispensable para concebir el PDTI en la clase encuentro y es tarea primordial de los profesores-tutores.

Para su implementación en la práctica educativa es necesario como primera acción, la preparación teórico-metodológica de los profesores-tutores respecto al PDTI. Esta acción forma parte del componente instrumentación en el modelo didáctico.

Para la **instrumentación del modelo** se parte, como ya se anunció, de la preparación consciente y activa de todos los profesores-tutores. Esto es condición indispensable y punto de partida para perfeccionar el PDTI, su sistematicidad, reconstrucción y seguimiento son complementos para ello.

Su concreción se concibe, como ya se describió en la fundamentación metodológica del modelo, principalmente en la educación de postgrado a partir de la implementación de un curso de preparación a inicios de cada semestre académico (ver anexo 14.4), donde se brindarán los contenidos relacionados con el tema objeto de estudio. Para ello se utilizará como forma fundamental de organización de la docencia, la clase encuentro, dentro de la propia dinámica descrita para su implementación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la modalidad de estudio semipresencial. Independientemente de esta, se pueden utilizar otras siempre y cuando se estructuren sobre la base del PDTI.

También se concibe su implementación a partir de las preparaciones metodológicas, siempre y cuando se acuerde su apertura como línea de trabajo. En este caso se le dará tratamiento desde las diversas formas establecidas (reuniones metodológicas, clases metodológicas, demostrativas y abiertas). Es importante además, dar seguimiento a este proceso, desde las reuniones de carreras, de asignaturas y de año, de manera que estos comprendan e implementen en cada encuentro un proceso de enseñanza-aprendizaje desde esta perspectiva. Esta relación y jerarquía para el momento de la instrumentación del modelo didáctico se presenta en el anexo 14.3.

Dentro de este sistema, la dinámica de trabajo y la adquisición de conocimientos, además de orientarse sobre la base de los tipos de trabajos independientes declarados, se concretarán a través del trabajo colaborativo, en equipos y grupos, pudiendo convertirse en un elemento de importancia para realizar las elaboraciones teóricas necesarias. Los procedimientos vivenciales serán el estímulo para realizar un adecuado PDTI donde los profesores-tutores interactúen con los estudiantes para su preparación.

Es muy importante el papel del profesor-tutor en el desarrollo del PDTI por la labor educativa que como fin realiza, debe ser más que un trasmisor de conocimientos, un educador por excelencia. Mediante su labor ayudará al educando a transformar modos de actuación y a cultivar valores que contribuyan a su enriquecimiento cultural y espiritual. Su responsabilidad principal consiste en ser un animador y facilitador del autoaprendizaje de los alumnos desde el PDTI.

3.3 Formas de instrumentación

Para la instrumentación del modelo didáctico en la práctica pedagógica de la modalidad de estudio semipresencial, es necesario tener en cuenta las siguientes acciones, relacionadas en su dinámica, con lo descrito en el modelo mismo. Su estructuración lógica es la siguiente:

ACCIÓN1. Diagnóstico de la realidad educativa. **Duración:** un mes.

Objetivo general: Diagnosticar las carencias y potencialidades para implementar el PDTI.

Objetivos específicos:

1. Diagnosticar las características del contexto socio-laboral donde se desarrollan los trabajos independientes, carencias y potencialidades para integrarse al PDTI.
2. Diagnosticar las características, estructuración y lógica seguida durante la dirección del trabajo independiente en profesores-tutores y estudiantes.
3. Diagnosticar las necesidades de aprendizajes en relación con las necesidades del contexto educativo y laboral, así como, los estilos y necesidades de trabajo a desarrollar.
4. Diagnosticar los posibles reproductores y facilitadores en la implementación del modelo didáctico.
5. Conformar los grupos de trabajo con los profesores-tutores o diagnosticar las estructuras académicas existentes.

En esta acción de manera general, se dejan creadas las bases para comenzar a implementar el modelo didáctico. Se preparan las condiciones a partir del diagnóstico del potencial existente en cada contexto educativo en función de la implementación del PDTI. Se selecciona el grupo, se determinan las características generales, para

lo que se recomienda utilizar varias técnicas diagnósticas como: la observación, la entrevista, la encuesta, entre otras seleccionadas en dependencia de las características del contexto. De esta manera se dejan conformados los grupos de trabajo o las estructuras académicas con las que se trabajará.

ACCIÓN 2. Preparación del profesor-tutor sobre el PDTI. **Duración:** un semestre académico.

Objetivo general: Preparar a los profesores-tutores para implementar el PDTI.

Objetivos específicos:

1. Conceptualizar y estructurar la dinámica de relaciones entre el profesor-tutor y el estudiante, así como, los elementos teórico-metodológicos que fundamentarán el PDTI.
2. Elaborar los materiales necesarios para preparar al profesor-tutor y al estudiante respecto al PDTI.
3. Conformar las acciones que permitan perfeccionar el trabajo independiente en la modalidad de estudio semipresencial a partir de su concepción como proceso de dirección y que desarrollen estilos colaborativos de trabajo.

Posterior al diagnóstico del contexto donde se trabajará, se comienza a impartir un curso de postgrado sobre la base de la teoría y metodologías ya elaboradas para perfeccionar el trabajo independiente en la modalidad de estudio semipresencial desde su concepción como proceso de dirección. En su dinámica y en la medida que se va desarrollando, se orienta la conformación de los materiales desde el punto de vista, metodológico y de superación que permitirán perfeccionar el PDTI en el contexto específico en que se desarrolla el proceso formativo. Para su implementación como línea de trabajo metodológica se debe seguir la lógica descrita para ello y las exigencias declaradas en el modelo.

ACCIÓN 3. Implementación en el proceso de enseñanza-aprendizaje semipresencial. **Duración:** un semestre académico.

Objetivo general: Perfeccionar el trabajo independiente en la modalidad de estudio semipresencial a partir de su concepción e implementación como proceso de dirección.

Objetivos específicos:

1. Aplicar el PDTI en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la modalidad de estudio semipresencial de la Educación Superior.
2. Evaluar los resultados alcanzados.

Durante esta etapa y en relación con la anterior, se aplica el PDTI en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la modalidad de estudio semipresencial de la Educación Superior en la medida que el profesor-tutor se prepara en el curso que recibe. Esta acción permitirá una retroalimentación y preparación constante, para lo cual es importante seguir la lógica descrita en la figura 3.

Con la instrumentación de la tercera acción es importante como parte del proceso, determinar el nivel de desarrollo alcanzado por el estudiante, primero, para evaluar sus logros y segundo, para diagnosticar su estado actual con vistas a la estructuración de las próximas exigencias de aprendizaje. Las dimensiones a evaluar están relacionadas con las trabajadas durante el experimento pedagógico, como logros y carencias necesarias para el PDTI.

3.4 Análisis de los resultados obtenidos en la validación parcial del modelo didáctico para perfeccionar el trabajo independiente

El modelo didáctico para perfeccionar el trabajo independiente en la modalidad de estudio semipresencial, se evaluó primero, a través del criterio de expertos aplicando el método Delphi y luego se validó con su introducción en la práctica docente. Para ello se diagnosticó el comportamiento de la variable dependiente después de aplicada la propuesta teniendo en cuenta las dimensiones e indicadores declarados en el proceso de operacionalización, que se recoge en el capítulo II de la tesis.

La instrumentación práctica se concretó en un pre-experimento pedagógico en la carrera de Ingeniería Agropecuaria y en el grupo del Tronco común de las carreras de Humanidades de la Filial Universitaria Municipal de La Sierpe en el curso 2008-

2009. Esta acción permitió constatar cómo se produjo el perfeccionamiento del trabajo independiente a partir de su concepción como proceso de dirección dentro de la clase encuentro en la modalidad de estudio semipresencial.

3.4.1 Evaluación del modelo didáctico para perfeccionar el PDTI a través del criterio de expertos

Como parte de la validación del modelo didáctico propuesto se utilizó el criterio de expertos a partir del método Delphi, sus resultados y proceder se pueden observar en el anexo 15.

En la primera etapa de evaluación del modelo se seleccionaron los expertos, para ello se tomaron en cuenta los siguientes requisitos: profesores que han trabajado el tema en Cuba y en el extranjero, aquellos que llevan más de diez años como profesores e investigadores en la Educación Superior, específicamente, los que laboran en la modalidad de estudio semipresencial, dentro de los cuales se incluyeron los profesores de las Filiales Universitarias Municipales. En su selección se aplicó un cuestionario a un total de 19 profesores (anexo 15.1) para evaluar el coeficiente de competencia, teniendo en cuenta sus valoraciones sobre el dominio de la temática y las fuentes de argumentación.

A partir de las respuestas al cuestionario aplicado, para cada profesor se calculó el coeficiente de competencia (K), a partir de la siguiente expresión:

$K = 0,5(K_c + K_a)$ (anexo 15.2). Donde K_c es el coeficiente de conocimiento que tiene un experto sobre la temática que se aborda, el cual se calcula mediante la autovaloración del propio experto en una escala del 1 al 10 y multiplicado por 0.1. y K_a es el coeficiente de argumentación o fundamentación, que fue calculado a partir del criterio del experto sobre las fuentes de argumentación con respecto a una tabla patrón.

Del total de profesores encuestados, 16 resultaron competentes para evaluar el modelo didáctico propuesto, el 63,1 % de ello con una calificación alta, 21,1% con un nivel medio y 15,8% con un nivel bajo, lo cual se muestra en la Tabla 1(anexo 15.3).

A los 16 expertos seleccionados se les aplicó una encuesta para que evaluaran la utilidad del modelo didáctico propuesto de acuerdo con los indicadores: factibilidad, aplicabilidad, nivel de generalización, nivel de pertinencia, originalidad y validez, (anexo 15.4). Dicha encuesta se sometió a votación dos veces, ronda 1 (anexos 15.5 y 15.6) y ronda 2 (anexos 15.7 y 15.8). La última ronda se realizó después de perfeccionada la propuesta, sobre la base de las recomendaciones dadas por los expertos en la primera ronda. Estos indicadores se tomaron de la guía de evaluación propuesta por Nerely de Armas, Josefa Lorences y José. M, Perdomo (2003) en el trabajo, *Caracterización y diseño de los resultados científicos como aportes de la investigación educativa*.

En la Tabla 2 (ver anexo 15.5) se refleja lo expresado por los expertos en la ronda 1. Del total, 9 consideraron la factibilidad, muy satisfactoria y 7 bastante satisfactoria, 13 expresaron que la aplicabilidad y el nivel de generalización eran muy satisfactorios y 3 bastante satisfactorios. En relación al nivel de pertinencia, la originalidad y la validez 14 los consideraron muy satisfactorios y 2 bastante satisfactorios. Hay que destacar que ninguno de los expertos consideró el modelo didáctico propuesto como satisfactorio, poco satisfactorio o no satisfactorio en ninguno de los aspectos a corroborar.

Los datos de esta ronda se procesaron y recogieron en tablas de frecuencias y por cientos, se calculó la puntuación de Z a partir del área de la curva de bajo nivel en la cual se obtuvo la calificación de muy satisfactorio con resultados inferiores a 0,897, (ver anexo 15.6).

En la tabla 3 (ver anexo 15.7) se refleja la opinión emitida por los expertos en la segunda ronda, en ella todos los indicadores fueron evaluados de muy satisfactorio por la mayoría de los expertos y en menor número de bastante satisfactorio, ningún encuestado lo consideró, satisfactorio, poco satisfactorio o no satisfactorio. Se evaluó como buena la concepción de los objetivos, el tipo de diseño, los instrumentos diagnósticos, la organización de las sesiones de trabajo y las formas de evaluación de la efectividad de la intervención.

De manera general, en ambas rondas el nivel de puntos estuvo por debajo de 0,897, ubicando la calificación en el rango de muy satisfactorio. También se tuvieron en cuenta las principales valoraciones ofrecidas por los expertos en ambas rondas, referidas en el indicador que permitía dar otros criterios sobre el modelo, en su generalidad coincidieron en que:

- ✓ La forma en que se ha organizado el modelo garantiza el conocimiento de términos, conceptos y tendencias de aprendizajes actuales para desarrollar trabajos independientes desde su concepción como proceso de dirección.
- ✓ La bibliografía empleada y propuesta se convierte en material de preparación para los docentes que imparten clases en la universidad y particularmente en la modalidad de estudio semipresencial.
- ✓ Aporta los fundamentos teórico-metodológicos para ayudar al profesor-tutor a dirigir los trabajos independientes en la modalidad de estudio semipresencial.
- ✓ Ofrece acciones que le permiten a las estructuras de las Filiales Universitarias Municipales y las facultades que asumen la modalidad semipresencial en la universidad, organizar, proyectar las preparaciones metodológicas de acuerdo con las carencias y potencialidades de su personal docente y con las necesidades educativas de los estudiantes fundamentalmente para el PDTI.
- ✓ Es aplicable a todas las estructuras universitarias en la modalidad de estudio semipresencial que no siempre cuentan con la teoría necesaria para demostrar, controlar y evaluar cómo se dirige correctamente el PDTI, así como la función del profesor-tutor en dicho proceso.
- ✓ Puede ser implementado en la práctica educativa por los docentes universitarios contribuyendo a su autoperfeccionamiento y perfeccionamiento constante.

La totalidad del método arrojó de manera convincente para el autor, el valor del modelo didáctico para perfeccionar el trabajo independiente en la modalidad de estudio semipresencial de la Educación Superior a partir de su concepción como proceso de dirección y que este cumple los requerimientos básicos para ser aplicado con tales fines.

3.4.2 Análisis de los resultados obtenidos después de la introducción parcial del modelo didáctico a través del pre-experimento pedagógico

La aplicación parcial del modelo didáctico, se desarrolló durante el curso 2008-2009 en la carrera de Ingeniería Agropecuaria y en el grupo del Tronco común de las carreras de humanidades de la Filial Universitaria Municipal de La Sierpe. A partir de la instrumentación del sistema de acciones declaradas para la puesta en práctica del modelo, se pudieron constatar cambios significativos con respecto al momento inicial. A continuación se destacan los tres momentos seguidos durante la implementación del modelo y los principales resultados alcanzados.

El **primer momento** se concretó, en la preparación de estudiantes y profesores-tutores teniendo en cuenta las debilidades y fortalezas diagnosticadas en el momento inicial del experimento. Para la preparación de ambos factores se tuvo en cuenta las nuevas concepciones elaboradas para el PDTI en contextos semipresenciales, las cuales han sido descritas en este capítulo.

La propuesta se comenzó a introducir a través de un curso de postgrado para el cual se elaboraron materiales de trabajo. Los 26 profesores-tutores de ambas carreras, diagnosticados sobre la base de los mismos indicadores en sus diferentes momentos, se convirtieron en estudiantes para que comprendieran el papel de cada uno en el PDTI, tuvieron que interactuar entre sí y con el profesor-tutor (quien impartía el curso), durante el desarrollo de cada clase encuentro y en la preparación de esta de manera colaborativa.

Dentro del propio curso se ejemplificó una clase encuentro intermedia, se planificó y ejecutó desde la asignatura Metodología de la Investigación Social. Su estructura correspondió íntegramente a la concepción descrita para el trabajo independiente como proceso de dirección y se proyectaron las acciones que dieron cumplimiento a los objetivos propuestos, según las necesidades ya identificadas por el profesor-tutor. Su estructuración y planificación se puede observar en el anexo 16.

A inicios de esta etapa se constataron limitantes que fueron tratadas en la medida que se avanzó en el curso, dentro de ellas se destacan:

- Los profesores-tutores (estudiantes del curso) no poseen un diagnóstico fino del nivel de desarrollo que presenta el estudiante en el momento de orientar el trabajo independiente, lo cual demostró que no quedan claros los niveles de ayudas necesarios para el desarrollo de estas actividades.
- No están claramente determinadas las carencias y potencialidades que ofrece el contexto educativo donde se enmarca la universidad y las características que presenta el sistema de influencias educativas que sobre el PDTI influyen para el desarrollo de aprendizajes.
- Es insuficiente la preparación teórico-metodológica de los profesores-tutores para perfeccionar el trabajo independiente en su concepción como proceso de dirección dentro de la clase encuentro.

No obstante, se diagnosticaron algunas fortalezas que constituyeron aspectos positivos para la aplicación de la propuesta, entre ellas se encuentran:

- La disposición y motivación que tenían los participantes, lo cual permitió desarrollar un curso de superación por encuentro desde la perspectiva del PDTI y con ello se pudo contribuir a erradicar las insuficiencias detectadas.

El autor, le concede mucha importancia a que el profesor-tutor conozca con antelación las fortalezas y limitaciones para insertarse en el PDTI dentro de la clase encuentro y tratar de tener presente en el momento de la planificación los recursos materiales, humanos y bibliográficos disponibles para el desarrollo de los mismos. Es muy importante ante todo, la preparación inicial para desarrollar el PDTI.

En el **segundo momento**, relacionado con la etapa ejecutoria, los profesores-tutores desarrollaron clases encuentro desde el PDTI en la misma medida en que recibían el curso. Las acciones de los momentos uno y dos se desarrollaron paralelamente. A inicios de este momento, los estudiantes se manifestaban inseguros en el trabajo desde esta perspectiva y manifestaron que sería muy trabajoso y difícil para ellos, pues era una forma de preparación totalmente nueva.

A pesar de existir documentos, orientaciones metodológicas, textos, sobre el trabajo en la modalidad de estudio semipresencial, los profesores en su mayoría, practicaban modelos de enseñanza tradicionales ejecutados en los cursos regulares

diurnos y un número importante de estudiantes no tenían el hábito de estudio ni las habilidades formadas para ello. Un aspecto que influyó en la motivación de los alumnos fue el papel activo que se les asignó para desarrollar cada trabajo independiente, así como la autonomía para buscar información y compartirla en el grupo.

En la medida que los profesores-tutores avanzaron en el curso, se observaron cambios significativos en sus clases. Se comenzó a apreciar un ambiente colaborado de trabajo entre el profesor-tutor, los estudiantes, ellos con sus compañeros y con otros profesionales del territorio. También se evidenció, una mayor motivación por ambos para desarrollar los trabajos independientes.

Como cambios favorables en este momento se comprobó también, la planificación de clases desde la lógica de los momentos declarados para el PDTI, se observó una dinámica lógica entre los momentos de la clase encuentro y se enlazaron desde la ejecución del trabajo independiente. Los profesores-tutores comenzaron a ofrecer discretos niveles de ayudas y a estructurar tareas en relación con la práctica profesional del estudiante y buscando posibles soluciones a los problemas que se le presentaron en su puesto de trabajo.

Los alumnos, durante la ejecución de la actividad manifestaron que fueron muy útiles los materiales de apoyo utilizados por los profesores-tutores en las clases, que las ayudas recibidas por otros profesionales del territorio y las instituciones de la localidad fueron efectivas. Llevaron al aula resueltas las actividades orientadas, se produjo un debate profundo y al final cada alumno aportó criterios para la evaluación grupal e individual. También expresaron sus expectativas, intereses y carencias que quedaron durante el proceso desarrollado.

De manera general, con la implementación del modelo didáctico se evidenciaron cambios positivos con relación al momento inicial en la medida que se avanzó en el experimento pedagógico.

En un **tercer momento** se recogieron los resultados alcanzados después de aplicados varios instrumentos en el momento final del experimento. Estos corresponden a la etapa de evaluación y recogida de la información después de

implementado el PDTI en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la modalidad de estudio semipresencial, resultado que se describe a continuación en el epígrafe 3.4.3.

3.4.3. Descripción de los resultados obtenidos en el tercer momento del pre-experimento pedagógico

En el tercer momento se aplicaron varios instrumentos, los cuales se enumeraron en el capítulo II de la tesis, fundamentalmente se seleccionaron aquellos que el autor consideró necesarios para medir los efectos provocados en la variable dependiente.

Primero se aplicó una guía de observación para medir si se habían logrado cambios positivos significativos en estudiantes y profesores-tutores. Respecto a la motivación para desarrollar los trabajos independientes desde su nueva concepción, más del 50 % del total se mostró interesados por aprender a partir del PDTI. Se pudo observar también, una relación entre sus momentos lo cual permitió el enlace necesario entre las clases encuentro.

Al 64% de los profesores-tutores se les otorgó la calificación de bien, en el indicador que mide la orientación de trabajos independientes en función del desarrollo de habilidades de gestión, procesamiento y aplicación del conocimiento, por encima de criterios que estimulaban sólo la realización de ejercicios por el libro de texto. El 73.1% de ellos estimuló y orientó trabajos independientes bajo una dinámica colaborada de trabajo entre los estudiantes e incluyendo a profesionales del territorio. De manera general se pueden apreciar estos resultados en el anexo 17.1.

Como principales logros alcanzados por los estudiantes se pudo constatar una mayor dedicación y esfuerzo para desarrollar los trabajos independientes, sólo el 12,2% obtuvo calificación de mal. El 52,7% mostró independencia para realizar las actividades y el 59,6% expuso resultados relacionados con su contexto laboral, trayendo problemas profesionales al aula con resultados parciales y proyectándolos en relación con el contenido de la asignatura.

Por otra parte más del 50% de los estudiantes manifestó que se ha producido un cambio en la forma de evaluación, plantearon que los profesores-tutores dan mayor

espacio para comunicar los resultados y se centran en corregir algunas carencias detectadas en las respuestas, estimular el debate y orientar actividades que propician el trabajo colaborado. También se apreció un notable avance en cuanto al aporte de conocimiento nuevo por los primeros al encuentro, los niveles de asimilación pasaron de los reproductivos a los productivos y de creación en algunos casos (ver anexo 17. 2).

Sobre la base de los resultados recogidos en la observación, se elaboró una encuesta que abarcó los aspectos que menor tratamiento habían tenido en el primer instrumento y en otros que fue necesario insistir por su importancia. Se midieron fundamentalmente las dimensiones 1, 3 y 4. Con este instrumento se evaluó la motivación de estudiantes y profesores-tutores hacia la realización de trabajos independientes, tanto unos como otros, otorgan en su mayoría, calificaciones de bien, sólo el 25,7% de los primeros y el 19,2% de los segundos aún no manifiesta actitudes favorables hacia este.

Los profesores-tutores comenzaron a dedicar mayor tiempo a la preparación de la clase encuentro desde el PDTI y desecharon otras formas que entorpecían el funcionamiento correcto del PEA en la modalidad de estudio semirpresencial, así lo manifestó el 42,3%. Solo en el 26,9% no se evidenció aún, un accionar dirigido a la estimulación de la creatividad en los estudiantes y a la relación que debe existir entre los trabajos independientes y los problemas que se dan en el entorno laboral del estudiante.

Por otra parte, 12 profesores-tutores obtuvieron la máxima calificación en el indicador relacionado con el propiciar espacio para que los estudiantes comuniquen los resultados alcanzados en un ambiente colaborado de trabajo. Manifestaron dar mayor protagonismo al estudiante en el momento de la evaluación, el cual se enriqueció con los debates que se propiciaron y el intercambio en el grupo.

Respecto a los estudiantes encuestados, el 40,5% obtuvo la calificación de bien en el indicador que mide lo relacionado a dedicar tiempo y esfuerzo para desarrollar el PDTI, sólo 18 de ellos aún no lo consideran así. En el indicador que refiere el uso de las TIC y otros materiales de consulta como fuentes de conocimientos esenciales en

la actualización del conocimiento, el 39.2% obtiene calificación de bien y el 37.8% de regular, con ello se evidencia un ascenso significativo en este sentido, si se toma en cuenta que en el momento inicial fue inferior. El aumento en este indicador no fue considerable porque los alumnos no contaron con los medios necesarios para la realización de los trabajos independientes en el momento de aplicado el instrumento. En los anexos 18 y 19 se recogen los resultados generales de las encuestas.

Otro instrumento aplicado para comprobar el avance positivo de la VD respecto al momento inicial fue la escala autovalorativa (ver anexos 12, a estudiantes y 13, a profesores-tutores). En este momento del experimento, el 70,3% de los alumnos otorgaron calificaciones entre 4 y 5 puntos al indicador referido a la relación que debe existir entre encuentros desde los momentos del PDTI, para así lograr los objetivos de las asignaturas y de aprendizajes en general. Así lo evidencio también el 63,5%, cuando otorgan calificaciones entre 4 y 5 puntos al indicador que refiere la importancia del trabajo independiente concebido como proceso de dirección, para la formación del estudiante en la modalidad de estudio semipresencial.

Por otra parte, en la dimensión relacionada con los niveles de ayudas necesarios para desarrollar el PDTI, los alumnos destacaron su importancia para el logro de los objetivos trazados. El 62,2% manifestó haber desarrollado la capacidad de brindar ayudas en dependencia del nivel de complejidad de la tarea, el 58,1% admite que a su vez, necesita buscar ayuda en el momento de la ejecución y más del 60% coinciden con que los resultados logrados, en muchas ocasiones, están relacionadas con las ayudas que les ofrecen otros estudiantes y profesionales.

También manifestaron que existe un mayor espacio para el debate y la socialización en el encuentro, se evidenció un elevado nivel de comunicación de los resultados posterior a la realización de los trabajos independientes. El 66.3% de los alumnos ofrecieron puntuaciones superiores a 3 en el indicador relacionado con su motivación por las actividades de trabajo independientes. Los resultados generales de este instrumento aparecen en el anexo 20.

Respecto a la escala autovalorativa aplicada a los profesores-tutores, el 100 % otorgó calificación superior a 3 puntos al indicador referido al conocimiento de los

momentos para la dirección del trabajo independiente, mostraron sistematicidad en el trabajo desde el PDTI, preocupación por la correcta dirección del mismo desde la clase encuentro y en su concepción general desde la lógica de cada uno de sus momentos.

Respecto a su visión sobre la concepción del trabajo independiente como actividad fundamental en el desarrollo de autoaprendizajes estudiantiles, en el momento inicial, la mayoría otorgó calificaciones por debajo de los 3 puntos, además, no mostraban interés por orientar actividades independientes, lo utilizaban sólo para trabajar algún contenido que no dio tiempo en la clase o para que el estudiante ejercitara lo tratado en esta. Después de aplicada la propuesta, el 88.5%, manifestó la importancia de este para lograr los objetivos educativos trazados.

En el indicador que evaluó la importancia de los niveles de ayudas ofrecidos por el profesor-tutor, los profesionales del territorio y otros estudiantes con nivel de desarrollo superior para lograr vencer los objetivos de cada tarea, el 69,2% del total otorgó calificaciones de 4 y 5 puntos. Resulta significativo también, que sólo el 11,5%, aún no logran dar mayor protagonismo al estudiante para que comunique los resultados en el momento de la evaluación.

Finalmente, más del 50% coincide con que es necesario estructurar la clase encuentro como parte del PDTI, que no se debe ejecutar de manera fragmentada y aislada, sino como partes integrantes de un proceso que como fin, augura una preparación integral del estudiante luego de cumplidos los objetivos declarados. Los resultados de este instrumento se pueden encontrar en el anexo 21.

La implementación práctica del modelo didáctico a través de las acciones planificadas, permitió en gran medida que el estudiantado comenzara a desarrollar habilidades para el aprendizaje de tipo productivo y creativo. Fue decisiva en este empeño, la orientación por los profesores-tutores de actividades vinculadas a las problemáticas de su espacio socio-laboral. Es importante destacar que en la clase encuentro se dio más importancia al proceso por el cual se transita para obtener un resultado, que a este último mismo.

La instrumentación del modelo didáctico para perfeccionar el trabajo independiente en la modalidad de estudio semipresencial de la Educación Superior, desde su concepción como proceso de dirección (PDTI) y el análisis de los resultados alcanzados en el pre-experimento, muestran que ha existido un avance en cuanto a:

- Las actitudes y la disposición de los estudiantes para realizar trabajos independientes como actividad fundamental para aprender en condiciones de semipresencialidad, reflejados en una mayor motivación por el estudio, dedicación y esfuerzo por la solución de este tipo de actividades, así como, que los profesores-tutores asuman que en las clases por encuentro, es necesario prepararse para el PDTI, lo cual es determinante en el logro de aprendizajes desarrolladores.
- Las habilidades de gestión y aplicación del conocimiento, se han desarrollado considerablemente en los estudiantes. Ahora buscan información, no sólo en el libro de texto, sino en otras fuentes de información seleccionadas por el profesor-tutor y por el propio alumno, respetando la lógica para ello, primero la obtención, después la detección y por último la consulta de la literatura, además, se preocupa por la comunicación de los resultados alcanzados y la socialización de la información tanto en el grupo como en espacios científicos.
- Los estudiantes manifestaron rasgos de independencia a partir de su inclusión en la actividad de manera activa y consciente, determinaron planes para la realización de las tareas, las vinculan con el espacio socio-laboral donde se desempeñan, así como, mostraron interés por la búsqueda creadora de soluciones adecuadas a las problemáticas del centro de trabajo. De manera general dan importancia al contexto donde aprenden como el lugar donde significan sus aprendizajes e implementan los conocimientos adquiridos.
- Se ofrecieron diferentes niveles de ayudas en dependencia de las necesidades y potencialidades personales y grupales diagnosticadas, esto sucedió desde el mismo momento de la planeación. Se tuvo en cuenta el sistema de influencias educativas para estructurar los trabajos independientes y establecer las ayudas para su realización.

- Se observó una fusión de los contenidos objeto de estudio de las asignaturas en el PDTI, como parte de un mismo proceso que se concreta en la clase encuentro, se estableció una relación entre estas desde el momento de la ejecución del trabajo independiente. Se mostró el inicio del PDTI en una clase encuentro y el final en la próxima y a su vez este constituyó la base para el inicio nuevamente del proceso.

Los resultados presentados en esta investigación, luego de la implementación del modelo didáctico, expresan un cambio significativo en estudiantes y profesores-tutores con relación a las carencias que poseían al inicio de la investigación. Estos logros enriquecieron el proceso de enseñanza-aprendizaje de la carrera de Ingeniería Agropecuaria y el Tronco común de las carreras de humanidades de la Filial Universitaria Municipal de La Sierpe a través, del perfeccionamiento del trabajo independiente en su concepción como proceso de dirección, lo que demuestra la validez de la hipótesis planteada.

En esta tesis, más que la generalización de un resultado cuantitativo, como bien se proyecta y concreta en las investigaciones positivistas puras, se pretende, como señala Sampieri (2006) y en consecuencia con el diseño utilizado y la muestra reducida utilizada en el estudio, una transferencia del resultado logrado.

En el anexo 22 se presenta la puntuación alcanzada por estudiantes y profesores-tutores antes y después de aplicado el experimento pedagógico, según los niveles en cada uno de los componentes. Estos valores reflejan el salto positivo que se logró luego de la aplicación de la propuesta, lo cual evidenció diferencias entre el estado inicial y final del pre-experimento. Durante el procesamiento estadístico de los datos en ambos momentos se aplicó la prueba de Wilcoxon y se utilizó el paquete estadístico SPSS. Para la comparación de los datos se plantearon las siguientes hipótesis:

H0: No existen diferencias significativas en los grupos participantes en la investigación, antes y después del pre-experimento con respecto a los indicadores seleccionados.

H1: Los grupo participantes en la investigación tienen un comportamiento más favorable después del pre-experimento en los indicadores seleccionados.

Existe coincidencia entre ambas pruebas no paramétricas, alcanzándose un nivel de significación de $0,000 < 0,05$, en la mayoría de los indicadores, lo que demuestra diferencias significativas entre los datos, por lo que se acepta la hipótesis alternativa H1, que considera que el comportamiento de cada componente es más favorable después del experimento.

3.5 Conclusiones del capítulo III

El modelo didáctico propuesto está sustentado en un enfoque sistémico, revela los principales fundamentos teóricos, metodológicos y prácticos para concebir al trabajo independiente como proceso de dirección, el cual se desarrolla dentro de la clase encuentro. Las acciones que organizan la implementación práctica del modelo, proporcionan a la teoría pedagógica y al accionar del docente, el camino lógico a seguir para perfeccionar el trabajo independiente desde su concepción como proceso de dirección en la modalidad de estudio semipresencial de la Educación Superior.

Los criterios emitidos por los expertos después de evaluado el modelo didáctico, coinciden con su validez teórico-metodológica. El desarrollo del pre-experimento pedagógico, mostró las transformaciones positivas ocurridas en la muestra seleccionada. Como resultados más favorables se destacan los cambios positivos de actitudes y motivaciones en profesores-tutores y estudiantes para la orientación y realización respectivamente de los trabajos independientes, se logró una participación más activa y consciente de estos para enseñar y aprender, centrado en los niveles de ayudas que se ofrecen para ello y en función del vínculo adecuado con el sistema de influencias educativas.

La prueba estadística desarrollada evidenció la validez de la hipótesis planteada a inicios de la investigación, se alcanzó un nivel de significación de $0,000 < 0,05$ en la mayoría de los indicadores y se consideró que el comportamiento de cada componente es más favorable después del experimento.

CONCLUSIONES

Los principales resultados alcanzados en esta investigación sirven de base para arribar a las siguientes conclusiones:

La literatura consultada ofrece variedad de definiciones que denotan un amplio abordaje teórico y metodológico sobre el trabajo independiente en diferentes momentos históricos. Se presenta como método, medio, forma, actividad, sistema, lo cual muestra que no existe un criterio único al respecto. Generalmente se ha concebido como la actividad que realiza el estudiante para reforzar y ejercitar determinado contenido por orientación del profesor. Sin embargo, no se hace un análisis teniendo en cuenta las características y exigencias de los diferentes niveles de enseñanza desde el primario hasta el universitario. En la Educación Superior, no se ha tratado diferenciadamente para cada modalidad de estudio y dentro de estas, son insuficientes los trabajos para la modalidad semipresencial en la cual no se ha concebido como proceso de dirección.

El diagnóstico realizado permitió conocer que el trabajo independiente requiere de un perfeccionamiento en la modalidad de estudio semipresencial, ya que los resultados académicos alcanzados por los estudiantes no son los deseados, este se sigue concibiendo como una tarea que se realiza para profundizar o ejercitar en los contenidos tratados en clase. Se observan además, carencias en la gestión, el procesamiento y la aplicación de la información por los estudiantes, así como, en la comunicación de los resultados. Los profesores-tutores poseen pocas actitudes para implementarlo como proceso dentro de la clase encuentro, es insuficiente el trabajo que realizan en la integración de influencias educativas a las actividades planificadas y en los niveles de ayudas que ofrecen para su realización.

El modelo didáctico elaborado se identifica fundamentalmente por la concepción del trabajo independiente como proceso de dirección para la modalidad de estudio semipresencial. Se concibe partiendo del diagnóstico de necesidades y potencialidades que poseen los estudiantes y el contexto educativo donde se inserta, así como, del sistema de influencias educativas. Posterior a esta acción se estructuran cuatro momentos sustentados en un sistema de principios y requisitos,

que se implementan dentro de la clase encuentro. Finalmente concibe la instrumentación desde un curso de postgrado y las preparaciones metodológicas. En el modelo, esta dinámica funciona a partir de la implementación de un sistema de acciones que parten de la propia preparación del profesor-tutor.

Los expertos que participaron en la evaluación del modelo, coinciden con la validez y aplicabilidad del mismo a todas las estructuras universitarias en modalidad semipresencial y que este se puede extrapolar a otras. En su totalidad otorgaron una buena calificación a la concepción de los objetivos, el diseño, los instrumentos para el diagnóstico, la organización de las sesiones de trabajo y las formas de evaluación e implementación. Destacan que su organización garantiza el conocimiento de términos, conceptos y tendencias de aprendizajes actuales para desarrollar autoaprendizajes en los estudiantes, la bibliografía empleada se convierte en material de preparación tanto para profesores-tutores como estudiantes.

La instrumentación en la práctica pedagógica del modelo didáctico a través de un pre-experimento, evidenció su valor a partir del avance alcanzado desde el momento inicial hasta el final en estudiantes y profesores-tutores. La prueba estadística desarrollada evidenció la validez de la hipótesis planteada a inicios de la investigación, ya que en esta se alcanzó un nivel de significación de $0,000 < 0,05$ en la mayoría de los indicadores.

Como logros más significativos se destacan, la adquisición de conocimientos sobre los momentos y características del trabajo independiente, el ascenso en los niveles de motivación y actitudes de profesores-tutores y estudiantes por la enseñanza y el aprendizaje desde la realización del PDTI. Los profesores-tutores estructuraron diferentes niveles de ayudas en dependencia del diagnóstico sistemático logrado, para ello tuvieron en cuenta la integración del sistema de influencias educativas. Se observaron además, cambios ascendentes en los estudiantes en cuanto al desarrollo de habilidades de gestión, procesamiento y aplicación del conocimiento, así como, en la comunicación de los resultados, tanto en el aula como en espacios científicos y académicos fuera de esta.

RECOMENDACIONES

En correspondencia con los resultados obtenidos, se recomienda:

- Generalizar e implementar el modelo didáctico propuesto en las Filiales Universitarias Municipales y otros programas formativos universitarios en modalidad de estudio semipresencial, para contribuir con el perfeccionamiento del trabajo independiente y con ello, enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera general.
- Continuar profundizando mediante la investigación, en las ventajas y posibles vías de perfeccionamiento del proceso de dirección del trabajo independiente en la modalidad de estudio semipresencial.
- Elaborar otros instrumentos que posibiliten ampliar el diagnóstico del nivel de desarrollo alcanzado por el estudiante y en función de ofrecer los niveles de ayudas adecuados para cada caso, a partir de la consideración de posibles nuevas variables e indicadores.
- Valorar la posible generalización del modelo didáctico propuesto en el proceso de enseñanza-aprendizaje semipresencial que se desarrolla en la educación de postgrado.
- Desarrollar otros estudios que hagan posible una proyección particularizada en el tratamiento del trabajo independiente teniendo en cuenta las características y exigencias de los diferentes niveles de enseñanza, desde el primario hasta el universitario, estructurándolo de manera tal, que en este último se logren los niveles de asimilación superiores.
- Desarrollar otros estudios en los que se intente hacer una proyección para el tratamiento del trabajo independiente en las modalidades de estudio presencial y a distancia asistida en las que se tenga en cuenta las características y exigencias de cada una.
- Continuar diagnosticando la realidad educativa semipresencial en función de enriquecer el PDTI.

BIBLIOGRAFÍA

1. ACADEMIA DE CIENCIAS de la antigua URSS. (1985). *La dialéctica y los métodos científicos generales de la investigación*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
2. ADDINE, FÁTIMA & OTROS. (2002). *Principios para la dirección del proceso pedagógico. Compendio de pedagogía* (pp. 80-101). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
3. AGUAYO A. M (1924). *Didáctica Magna*.
4. AGUAYO, A. M (1924): *Pedagogía*. 4ta edición corregida y considerablemente aumentada. La Habana: Librería e Imprenta "La Moderna Poesía".
5. ÁLVAREZ DE ZAYAS, C. (1978). *Fundamentos teóricos de la dirección del proceso docente educativo en la educación superior cubana*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
6. ÁLVAREZ DE ZAYAS, C. (1995). *La Pedagogía como ciencia*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
7. ÁLVAREZ DE ZAYAS, C. (1999). *La escuela en la vida. Didáctica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
8. ARTEAGA VALDÉS, E. (2001). *El sistema de tareas para el trabajo independiente creativo de los alumnos en la enseñanza de la matemática en el nivel medio superior*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad "Carlos Rafael Rodríguez", Cienfuegos, Cuba.
9. ASECIO CABOT, E. (1989). Planificación, orientación y control del trabajo independiente. *Educación. No 73*.
10. ÁVILA MUÑOZ, P., & MORALES VELÁZQUEZ, C. (1996). *Estudio independiente. Conceptualización, análisis y aplicaciones*. México: PROMESUP-ILCE-OEA.
11. BANDURA, A. (1999). *Auto – Eficacia. Como enfrentamos los cambios de la sociedad actual*. Bilbao, España: Deselée de Brouwer S.A.
12. BARRAQUÉ NICOLAU, G. (1991). *Metodología de la enseñanza de la Geografía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

13. BARTOLOMÉ, A. (2004). Blended Learning. Conceptos básicos. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 23, pp. 7-20.
14. BASULTO, C. (1997). *El trabajo independiente de los estudiantes de primer año de las carreras de Ciencias y Técnicas en la Universidad de Camagüey*. Tesis presentada en opción al título académico de Máster en Educación. Universidad de Camagüey, Cuba.
15. BÁXTER PÉREZ, E. (1988). *Estudio individual o estudio colectivo*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
16. BENSCOME ARIAS, J. L. (1982). El trabajo independiente del estudiante. *Varona N° 8, junio-enero*.
17. BERMÚDEZ MORRIS, R., & PÉREZ L. M. (2004). *Aprendizaje formativo y crecimiento personal*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
18. BERMÚDEZ MORRIS, R. (2002). *Dinámica de un grupo en desarrollo: Su facilitación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
19. BOZA, Á. et al., (2001). *Ser profesor, Ser Tutor. Orientación Educativa para los Docentes*. Huelva: Hergué.
20. BROVELLI, M. S. (1989). Aportes acerca del Problema de la Didáctica. *Cuadernos de Formación Docente*. Fotocopia. Argentina.
21. BRUNER, J. S. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Editorial Alianza.
22. BRUNER, J. S. (1987). *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós.
23. BRUNER, J. S. (1988). *Desarrollo Cognitivo y Educación*. Madrid: Morata.
24. CABALLERO DELGADO, E. & GARCÍA BATISTA, G. (2002). *Preguntas y respuestas para elevar la calidad del trabajo en la escuela*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
25. CABALLERO RODRÍGUEZ, J. A. (1944). *Filosofía electiva. Transcripción del original siglo XVIII*. Versión Castellana. La Habana: Editorial de la Universidad de la Habana.
26. CANFUX, V., RODRÍGUEZ, A. G., SANZ, T., CORRAL, R., ALFONSO, I., OJALVO, V. et al. (1991). *Tendencias pedagógicas contemporáneas*. La

Habana: Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior de la Universidad de La Habana.

27. CARTAYA COTTA, P. (1989). *José de la Luz y Caballero y la pedagogía de su época*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
28. CASTELLANOS, D. et al. (2002). *Aprender y enseñar en la escuela. Una concepción desarrolladora*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
29. CASTELLANOS, D. & GRUEIRO, I. (1999). *Enseñanza y estrategias de aprendizaje: los caminos del aprendizaje autorregulado*. Manuscrito no publicado.
30. CASTELLANOS, D., CASTELLANOS, B. & LLIVINA, M. J. (2001). *Educación, aprendizaje y desarrollo*. Curso 16. Congreso Internacional Pedagogía 2001.
31. CASTELLS, M. (2001). *Informationalism and the Network Society*. New York: In Himanen, Pekka. The Hacker Ethic, Random House.
32. CASTRO RUZ, F. (2002). Intervención del Comandante en Jefe en el Segundo Taller Nacional La Universalización en la Batalla de Ideas. *Oficina de Publicaciones del Consejo de Estado*, 2002b.
33. COATEN, N. (2003). Blended e-learning. *Educaweb*, 69. 6 de octubre de 2003. <http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/formacionvirtual/1181076.asp>
34. COLEN I R, M., Y GINE I FREIXES, N. (2004). L'organització de l'aprenentatge autònom de l'alumnat universitari. Una praxi diversificada de la carpetad'aprenentatge. *Actas 3 Congrés Internacional de Docencia Universitaria e Innovació*. Girona: ICES.
35. COMENIO, JUAN A. (1959). *Didáctica analítica y otros escritos pedagógicos*. Berlín: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.
36. COMENIO, JUAN A. (1983). *Didáctica Magna*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
37. CONDE PÉREZ, M.M. (1999). *Sistema de acciones encaminadas a elevar la efectividad del trabajo independiente en las ESBE del municipio Las Tunas*. Tesis presentada en opción al título académico de Máster en Educación. ISP "Enrique José Varona" Ciudad de la Habana.

38. Cuba, Ministerio de Educación Superior. (2004). *Indicaciones del viceministro primero sobre la preparación pedagógica de los estudiantes universitarios*. La Habana.
39. Cuba, Informe de la Asamblea Nacional del Poder Popular. (2004). *Universalización de la universidad*. La Habana.
40. CHÁVEZ, J. (1996). *Bosquejo histórico de las ideas educativas en Cuba*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
41. CHIRINO RAMOS, M. V. (2005). El trabajo independiente desde una concepción desarrolladora del proceso de enseñanza-aprendizaje. En G. GARCÍA, G. RIVERA, F. ADDINE, J. L. DEL PINO, S. RE CAREY, E. ROBAS (Comp.), *Trabajo independiente. Sus formas de realización* (pp. 16-27). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
42. DANILOV, M. A (1961). *Formación en los escolares de la independencia y la actividad creadora en el proceso de enseñanza*. Moscú: Editorial Pedagogía Soviética.
43. DAVÝDOV V.V. (s/a). *Tipos de generalización de la enseñanza*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
44. DEL LLANO, M. (1982). Consideraciones acerca del trabajo independiente de los alumnos en Biología. *Varona No 9*, 61.
45. DEL LLANO, M. (1984). Organización de la actividad cognoscitiva independiente de los alumnos en la enseñanza de la Biología. *Ciencias Pedagógicas, No 8*, 35 – 52.
46. DEL LLANO, M. Y BANASCO, J. (2005). *La experiencia cubana en la universalización de la Educación Superior Pedagógica*. Curso 7. Congreso Pedagogía 2005. Ciudad de la Habana, Cuba.
47. DEL RINCÓN, J. et al. (1998). *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
48. DÍAZ DE MIGUEL M, et al. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior*. Asturias, España: Ediciones Universidad de Oviedo.

49. EASY PORRO, A. (2009). *Ejercicios para el desarrollo del trabajo independiente en la asignatura de química en el preuniversitario*. Tesis en opción al título académico de Máster en Ciencias de la Educación. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño, La Habana.
50. ENGELS, F. (1956). *Obras tempranas*. Moscú: Ediciones Gospolizdat.
51. FERNÁNDEZ LÓPEZ, E. (1983). *El trabajo independiente de los estudiantes y la atención a las diferencias individuales*. Seminario nacional a dirigentes y metodólogos. (2ª parte) La Habana.
52. FLAVELL, J. (1976). *Metacognitive Aspects of Problem Solving*. En L. B. Resnick (Ed.). *The Nature of Intelligence*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
53. FLECHSING, K. H. (1988). El diseño didáctico: una nueva moda o un nuevo estadio evolutivo de la didáctica. *Revista Educación*. Vol.40. Tubingen. Ed: Instituto de colaboración científica.
54. FRITZ PIAGET, J.W. (1973). *Corrientes principales en psicología*. London: Editorial George Allen & Unwin.
55. FRITZ PIAGET, J.W. (1989). *Hacia una lógica de los significados*. Barcelona: Editorial Gedisa.
56. GALARZA, P.L. (1996). *El estudio independiente en una visión sistémica de la educación a distancia*. En Estudio Independiente. ÁVILA, P. y MORALES, C. (Eds.), México: ILCE-OEA-PROMESUP, 21-35.
57. GALPERIN, P. Ya. (1982). *Introducción a la Psicología*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
58. GALLARDO LÓPEZ, T. DE J. (2004). *La educación en valores morales en el contexto empresarial a través del vínculo universidad-empresa: hacia un modelo de superación a directivos*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Santa Clara, Cuba.
59. GALLIMORE, R., Y THARP, R. (1991). *Teaching mind in society: Teaching, schooling and literate discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
60. GARCÍA BÁEZ, M. (2008). *Acciones encaminadas a la superación de los docentes para orientar y controlar adecuadamente el trabajo independiente*.

Tesis en opción al título académico de Máster en Ciencias de la Educación, Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño, La Habana.

61. GARCÍA BATISTA, G. (2002). *¿Por qué la formación de valores es también un problema pedagógico?* En Gilberto García (compilador). Compendio de Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
62. GARCÍA PEÑA, A. (2006). *El estudio independiente en los sistemas de educación abierta y a distancia en el nivel superior*. Conferencia dictada en la Facultad de Estudios Superiores, Universidad Nacional Autónoma de México, Acatlán, México.
63. GONZALES MORALES, A. (2004). *Educación Superior: Realidades y Perspectivas*. Manuscrito no publicado, Centro de Estudios en Educación, Universidad Central de Las Villas, Santa Clara, Cuba.
64. GONZÁLEZ MORALES, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *ISLAS*, 45(138):125-135; octubre-diciembre.
65. GONZÁLEZ REY, F. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
66. GONZÁLES SERRA, D.J. (1982). *La motivación. Una orientación para su estudio*. Ciudad de La Habana: Editorial Científico-Técnica.
67. GONZÁLES SOCA, A. M. & REINOSO CÁPIRO, C. (2002). *Nociones de sociología, psicología y pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y educación.
68. GRUPO ESPECIAL SOBRE EDUCACIÓN SUPERIOR Y SOCIEDAD. (2000). *La Educación Superior en los países en desarrollo: peligros y promesas*. Santiago de Chile: Corporación de Promoción Universitaria.
69. GUERRA JIMÉNEZ, N. (2005). *Estrategia Pedagógica para la planificación del trabajo independiente integrado con la video clase en la asignatura de Biología*. Ponencia presentada en la VIII Conferencia Internacional de Ciencias de la Educación, Camagüey, Cuba.
70. GUERRA JIMÉNEZ, N. (2006). *Modelo pedagógico para la concepción del trabajo independiente integrado en la asignatura de biología*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Instituto Superior Pedagógico "José Martí Pérez", Camagüey, Cuba.

71. GUERRA, R. (1922): *Un programa nacional de acción pedagógica*. Imprenta La Habana.
72. HEINZE, A. & PROCTER, C. (2004). *Reflections on the Use of Blended Learning. Education in a Changing Environment conference proceedings*, University of Salford, Salford, Education Development Unit, Available on-line: http://www.ece.salford.ac.uk/proceedings/papers/ah_04.rtf)
73. HERRERA RODRÍGUEZ, J. I (2006). *El profesor tutor en el proceso de universalización de la educación superior cubana*. (Publicación interna), Centro Universitario de Sancti Spíritus "José Martí Pérez", Cuba.
74. HERRITINER SILVA, P. (2005). *La nueva Universidad Cubana*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
75. IBARRA GIRAUDY, G. & LEÓN MELÉNDEZ, J. (2005). Vías de acción para mejorar el trabajo independiente y la calidad del aprendizaje de la Bioquímica en la carrera de Medicina Veterinaria. *Veterinaria, Vol. 4, N°2*. Disponible en <http://www.veterinaria.org/revistas/redvet/n020205.html>
76. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño. (2006). *Periolibro de la Maestría en Ciencias de la Educación*. (Módulo, Primera parte). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
77. _____. (2006). *Periolibro de la Maestría en Ciencias de la Educación*. (Módulo, Segunda parte). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
78. _____. (2006). *Periolibro de la Maestría en Ciencias de la Educación*. (Módulo, Tercera parte). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
79. _____. (2006). *Periolibro de la Maestría en Ciencias de la Educación*. (Módulo, Cuarta parte). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
80. KASCHIN, M.P. (1959). Sobre el trabajo independiente de los alumnos en la clase. *Soujetskaja Pedagogika, No.5*.
81. KEEGAN, D. (1986). *Foundations of distance education*. Nueva York: Routledge.
82. KLINGBERG, L. (1978). *Introducción a la didáctica general*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
83. KUHN, T. S. (1971). *La estructura de las Revoluciones Científicas*. México: Editorial Fondo de la Cultura Económica.

84. LABARRERE, G. & VALDIVIA, G. E. (1988). *Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
85. LEHMANN, H. (1963). *El desarrollo de la actividad independiente de los alumnos de la enseñanza de Geografía de los grados del 5to al 8vo*. Disertación en la Facultad de Filosofía, Universidad Karl Marx.
86. LEONTIEV, A. N. (1981). *Actividad, Conciencia y Personalidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
87. LÓPEZ PALACIOS, J.V. (2002). La educación como un sistema complejo. *ISLAS*, 44(132):113-127; abril-junio, 113-127.
88. LÓPEZ PALACIOS, J.V. (1998). Algunas consideraciones acerca de la tecnología educativa. *ISLAS*, 118, septiembre-diciembre, 114-118.
89. LARA DÍAZ, L. M. (1993). *Sistemas de tareas didácticas para la dirección del trabajo independiente en la Metodología de la enseñanza de la Física*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISP "Félix Varela Pérez". Santa Clara.
90. LOPEZ HURTADO, J. *La orientación como parte de la actividad cognoscitiva de los escolares. En temas de Psicología Pedagogía para maestros*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
91. LOPEZ NUÑEZ, I. (1978). Sobre la necesidad de desarrollar la actividad independiente del alumno. *Educación*. No 31.
92. LOPEZ NUÑEZ, I. (1987). El trabajo independiente. Una vía para contribuir al desarrollo integral de los estudiantes. *Ciencias Pedagógicas*. Vol.8, No.15, 11 – 23.
93. MAÑADICH SUÁREZ, R. & OTROS. (1982). *Trabajo independiente de los estudiantes*. Seminario Nacional a Dirigentes y Metodólogos (Segunda Parte), La Habana, Cuba.
94. MARCELO, C., MINGORANCE, P., y ESTEBARANZ, A. (2001). *Networks as Professional Development: The Case of the Andalusian Network of Trainers*. Paper presented at the Conference of the Society for Information Technology and Teacher Education, Orlando, Estados Unidos de América. Disponible en: <http://prometeo.cica.es/idea/mie/pub/marcelo/Networks.doc>

95. MARCELO, C. & ESTEBARANZ, A. (1999). Cultura escolar y cultura profesional: los dilemas del cambio. *Educar*, N° 24, 47-69. Disponible en: <http://prometeo.us.es/idea/mie/pub/marcelo/Cultura.pdf>
96. MARSH, G. E., MCFADDEN, I. I., ANNA, C. & BARRIE, J.O. (2003). Blended Instruction: Adapting Conventional Instruction for Large Classes. *Online Journal of Distance Learning Administration*, (VI), No 4, Disponible en: <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/winter64/marsh64.htm>
97. MARTÍ PÉREZ, J. (1965): *Obras Completas*, tomo 8. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
98. MARTÍ PÉREZ, J. (1990). *Ideario Pedagógico*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
99. MARTÍNEZ MAYO, R.J. (2009). *Actividades de trabajo independiente para la enseñanza-aprendizaje de la Historia de Cuba, mediada por teleclases, en la educación de jóvenes y adultos*. Tesis en opción al título académico de Máster en Ciencias de la Educación. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño, La Habana, Cuba.
100. MAYOR GARCÍA, A. (2008). *Talleres metodológicos para favorecer la preparación sobre el trabajo independiente en los docentes del Curso de Superación Integral para Jóvenes*. Tesis en opción al título académico de Máster en Ciencias de la Educación. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño, La Habana, Cuba.
101. MILKENSON, R. M. (1940). *Acerca del trabajo independiente de los alumnos en el proceso de enseñanza*. Moscú: Editorial Utshpedguis.
102. MINISTERIO DE EDUCACIÓN, Cuba. (1982). *El trabajo independiente de los estudiantes*. 6to Seminario Nacional. Febrero, 1ra parte.
103. MINISTERIO DE EDUCACIÓN, Cuba. (1983). *El trabajo independiente de los estudiantes y la atención a sus diferencias individuales*. 7mo Seminario Nacional. Febrero, 2da parte.
104. MINISTERIO DE EDUCACIÓN, Cuba. (1978). *Indicaciones metodológicas y de organización para el desarrollo del trabajo en el MINED durante el año escolar*

- 1978-1979. Libro IV – Formación y Perfeccionamiento del Personal Pedagógico. La Habana.
105. MINISTERIO DE EDUCACIÓN, Cuba. (2000). *Seminario nacional para el personal docente*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
 106. MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR, Cuba. (2005). *El tutor en las Sedes Universitarias Municipales*. La Habana: Editorial Félix Varela.
 107. MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR, Cuba. (2006). *La modalidad semipresencial*. Versión: 25.09.06. Manuscrito no publicado. La Habana.
 108. MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR, Cuba. (2007). *Reglamento de trabajo metodológico. Resolución Ministerial No. 210/2007*. La Habana.
 109. MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR, Cuba. *El trabajo independiente y la autopreparación*. Impreso por la Unidad de Producción N° 3, Empresa de Producción del MES. La Habana.
 110. NAÚMENKO, L.K. (1968). *El monismo como principio de la lógica dialéctica*. Moscú: Ediciones Naúka, KazajskoiSSR.
 111. NEUNER, G., & OTROS. (1981). *Pedagogía*. Edición autorizada por el CENDA. La Habana: Editorial de libros para la educación.
 112. OÑATE, C. (2004). Los hábitos de estudio y la motivación para el aprendizaje. Disponible en: <http://72.14.209.104/search?q=cache:vPCDMlIddZ8J:www.ice.upm.es/wps/cog/tutoria-final/2.1.pdf>
Consultado el 13 de octubre de 2005.
 113. ORTIZ ORDAZ, F. *La conferencia taller una vía para la creatividad e independencia cognoscitiva*. (Publicación interna). Pinar del Río, Cuba: Instituto Superior Pedagógico “Rafael María de Mendive”. S/a.
 114. OSORIO BARCELAY, M. (2001). *Reflexiones sobre el trabajo independiente*. (Publicación interna). Guantánamo, Cuba: Instituto Superior Pedagógico.
 115. PASCUAL, M^a PAU. (2003). *El Blended learning reduce el ahorro de la formación on-line pero gana en calidad*. Ponencia presentada en Educaweb, 69. Disponible en: <http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/formacionvirtual/1181108.a>
[sp](#)

116. PEÑA MARANGES, J. A. & GESSA PACHECO, H. M. (2004). *Presencia de la creatividad en el Trabajo independiente de los estudiantes*. Disponible en: <http://www.ilustrados.com>
117. PEREZ GARCIA, C. (1984). *La dirección pedagógica del trabajo independiente de los estudiantes en Pedagogía*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Moscú.
118. PÉREZ GARCÍA, C. (2001). *Trabajo Independiente. Vía y acción para un pensamiento creador*. Curso pre-evento Pedagogía 2001.
119. PÉREZ GÓMEZ, Á. (2003). *El trabajo independiente en La Educación Superior: Alternativas para su orientación y control*. Ponencia presentada en el Evento Provincial Pedagogía 2003.
120. PÉREZ SILVA, S. D., & VASILI, J. (1980). Aplicación del trabajo Independiente en el proceso docente educativo. *Revista Educación, No. 39, 80*.
121. PICARDO LOAO, O., ESCOBAR J. C & BALMORE PACHECO R. (2005). *Diccionario enciclopédico de Ciencias de la Educación (1ª ed.)*. San Salvador.
122. PIDKASISTI, P. (1986). *La actividad cognoscitiva independiente de los alumnos*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
123. PIDKASISTI. P. I., KOVOTIAEV, B. I. & JOZAINOV, V. I. (1980). Fundamentos teóricos de la impartición de conocimientos y de la enseñanza de los métodos empleados en la actividad cognoscitiva. *Revista la Educación Superior Contemporánea*.
124. PIMENOWA, L.M. (1959). Sobre el desarrollo de la independencia y de la actividad en los alumnos de los grados superiores. *Revista Soujetskaja pedagogika, No.5*.
125. GARCÍA, G., RIVERA, G., CHIRINO, M. V., ADDINE, F., DEL PINO, J. L., RECAREY, S. et al. (2005). *El trabajo independiente. Sus formas de realización*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
126. RODRÍGUEZ, G. et al. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Editorial Aljibe.
127. ROJAS ARCE, C. (1982). Bases para un sistema de trabajo independiente de los alumnos. *Revista Educación. No. 44*. enero – marzo.

128. _____. (1983). *El Trabajo Independiente de los alumnos. Su esencia y clasificación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
129. _____. (1986). *El trabajo independiente de los estudiantes*. Curso pre reunión. Evento Pedagogía '86. La Habana: Ministerio de Educación.
130. ROMÁN CAO, E. (2008). *Modelo pedagógico dirigido a perfeccionar el proceso de dirección del trabajo independiente en contextos de universalización apoyado en la labor del tutor*. Tesis presentada en opción a título académico de Máster en Ciencias de la Educación, Centro Universitario de Sancti Spíritus "José Martí Pérez", Sancti Spíritus, Cuba.
131. ROMÁN CAO, E. & HERRERA RODRÍGUEZ, J. I. (2009, febrero). *Modelo pedagógico dirigido a perfeccionar el PDTI en contextos de enseñanza semipresencial*. Ponencia presentada en el 5to Congreso Internacional sobre Educación Cultura y Desarrollo, Universidad de Málaga, España.
132. _____. (2009). Enseñar y aprender en la Sociedad del Conocimiento: el trabajo independiente y la labor del tutor, una alternativa para su concreción. *Revista Cuadernos de Educación y Desarrollo, Vol 1, No 1, marzo*.
133. _____. (2009). El proceso de dirección del trabajo independiente: una vía para la autonomía de los estudiantes. *Revista electrónica "Cuadernos de Educación y desarrollo", Vol. 1, N° 5, julio*. Disponible en: <http://www.eumed.net/rev/ced/05/rchr.htm>
134. _____. (2009, septiembre). *Enseñar y aprender en la Sociedad del siglo XXI. Una propuesta para su concreción*. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional "Nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado" Saltillo, Coahuila, México.
135. _____. (2009, octubre). *El Proceso de dirección del trabajo independiente como dinamizador del proceso de comunicación desde la cooperación individual y grupal*. Ponencia presentada en el XII Encuentro Latinoamericano de Facultades de Comunicación Social, La Habana, Cuba.
136. _____. (2010). Aprendizaje Universitario centrado en el trabajo independiente. *Revista Educación y Educadores. Vol. 13, No. 1, abril, 91-106*.

137. _____. (2010, mayo). *La formación de estudiantes de postgrado desde el proceso de dirección del trabajo independiente*. Artículo 174, presentado en el II Congreso Internacional de Educação, Ponta Grossa, Paraná, Brasil, Mayo, 2010. **ISSN 2176-1868**. Disponible en: <http://www.isapg.com.br/2010/ciepg/seleccionados.php>
138. ROSSEAU, J.J. (2000). *Emilio o la Educación*. (Trad. En español por Ricardo Viñas. Ediciones elaleph.com.). Disponible en <http://www.educ.ar>
139. RUANO FAXAS, F.A. (2009). *Cómo trabajar con los estudiantes universitarios de Ciencias Sociales. Apuntes para profesores y educandos (3ª ed.)*. Estados Unidos de Norteamérica: Ediciones RR.
140. RUANO FAXAS, F.A. & MAKOVIETSKY, A. M. (1983). *Las Ciencias Sociales y el trabajo independiente de los estudiantes*. Dirección de Información Científica y Técnica, Universidad de Oriente, Santiago de Cuba.
141. RUBINSTEIN, S. L. (1957). *El problema del pensamiento y los caminos de su investigación*. Tesis de los informes presentados al Consejo para cuestiones de la psicología del conocimiento, 20-22 de mayo, Moscú.
142. RUBINSTEIN, S. L. (1957). *El ser y la conciencia. El lugar de lo psíquico en la interrelación universal de los fenómenos del mundo material*. Moscú. (Trad. en español por Editorial Grijalbo, México, 1963.)
143. RUIZ AGUILERA, A. (1999). *La investigación educativa*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
144. RUIZ AGUILERA, A. (2006). Bases de la investigación educativa y sistematización de la práctica pedagógica. *Tabloide de la Maestría en Ciencias de la Educación, modulo I, segunda parte*. La Habana.
145. SALINAS IBÁÑEZ, J. (1999, septiembre). ¿Qué se entiende por una institución de educación superior flexible? Ponencia presentada en "Congreso Edutec 99. NNTT en la formación flexible y a distancia", Sevilla, España. Disponible en: <http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/pdf/gte35.pdf>
146. SAVÍN, N.S. (1984). *Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

147. SEGARTE IZNAGA, A.L. (1988). El trabajo independiente su análisis con la unidad de la actividad de la enseñanza. *Revista Cubana de Educación Superior No 2*.
148. SHEPTULÍN, A. P. (1983). *El método dialéctico del conocimiento*. Moscú: Editorial Progreso.
149. SIERRA SALCEDO, R.A. (2002). *Modelación y estrategia: algunas consideraciones desde una perspectiva pedagógica*. En compendio de Pedagogía. Compilación Gilberto García Batista. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
150. SILVESTRE ORAMAS, M. (1999). *Aprendizaje, Educación y Desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
151. SILVESTRE ORAMAS, M. et al. (1994). *Una concepción didáctica y técnicas que estimulen el desarrollo intelectual*. La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
152. TALÍZINA, N.F. (1988). *Psicología de la enseñanza*. Moscú: Editorial Progreso.
153. TALIZINIA, N.F. (1985). *Los fundamentos de la enseñanza en la educación superior*. La Habana: DEPEs.
154. TÉBAR BELMONTE, L. (2003). *El perfil del profesor mediador*. Madrid: Aula XXI/Santillana.
155. TOMASHEWSKI, M. (1966). *Didáctica general*. México: Ediciones Grijalbo.
156. TORRES RIVERA, R. (2005). *Las tareas docentes con enfoque sociocultural-profesional*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad Pedagógica "Félix Varela", Villa Clara, Cuba.
157. TORRES RIVERA, R. (2002). *Estrategia metodológica para diseñar el sistema de tareas docentes de la Física con un enfoque sociocultural*. Tesis en opción al título académico de Máster en Ciencias Pedagógicas, Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela", Villa Clara, Cuba.
158. UNESCO. (1998). *Proyecto de Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. París.
159. UNESCO-CRESALC. (1997). *Hacia una nueva educación superior*. Caracas.

160. UNESCO-CRESALC. (1997). *La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión de América Latina y el Caribe*. Tomos I y II, Caracas.
161. VALDÉZ TAMAYO, P. R. (2007). *Libros electrónicos multimedia para el estudio independiente en la semipresencialidad*. Las Tunas, Cuba: Editorial Universitaria.
162. VARONA, E. J. (1992). *Trabajos sobre Educación y Enseñanza*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
163. VIERA TORRES, T. (2003). El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico-cultural. *Revista Universidades, julio-diciembre, No. 26*, 37-43.
164. VIGOSTKY, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona.
165. VIGOSTKY, L. S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Editorial científico- Técnico.
166. VIGOTSKY, L. S. (1981). *Pensamiento y Lenguaje*. La Habana: Editorial Revolucionaria.
167. WEDEMEYER, C. A. (1971). University programs. En O. MACKENZIE & E. L. CHRISTENSEN (Eds.). *The changing world of correspondence study: International readings* (pp. 51-59). University Park: Pennsylvania State University.
168. YESIPOV, V.P. (1981). *El Trabajo Independiente de los Alumnos en las Clases*. Moscú: Editorial Utstpedquis.
169. YESIPOV, V. P. (1957). Sobre el problema del mejoramiento del trabajo independiente de los alumnos en las clases. *Soujetskaja pedagogika, No.8*.
170. ZAPATA, V., MENESES, J., RENTERÍA, P & COLS. (1994). *Historia de La Pedagogía*. Medellín: Editorial Zuluaga Ltda.
171. ZIAGVIAZINSKIY, V. L. (1978). *Fundamentos de didáctica de la escuela superior*. Moscú: Editorial Tomsk.

ANEXOS

Anexo No. 1 Consentimiento informado

Universidad de Sancti Spíritus
"José Martí Pérez"

Título de la investigación: Modelo didáctico para perfeccionar el trabajo independiente en la modalidad de estudio semipresencial.

Consentimiento informado:

Estamos pidiendo su apoyo voluntario para un estudio que se realiza en el Centro de Estudios en Ciencias de la Educación de la Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez" en colaboración con La SUM de La Sierpe, cuyo propósito es diseñar un modelo didáctico para perfeccionar el trabajo independiente en la modalidad de estudio semipresencial de la Educación Superior.

Usted ha sido seleccionado para conformar nuestra muestra. Es completamente libre para decidir si participa o no en el estudio, lo cual garantiza la confidencialidad y el anonimato de sus respuestas. Si acepta participar tiene el derecho de abandonarlo en el momento que desee o de rechazar la participación en algún tópico que le resulte incómodo. Agradecemos su participación y el valioso aporte que de seguro nos brindara. Si le surge alguna duda, no vacile en hacer las preguntas que necesite. Si ha comprendido lo anterior y está de acuerdo en participar le rogamos nos lo indique.

Declaratoria de voluntariedad:

He entendido el propósito de este estudio, he leído la información que me brindan y he tenido la oportunidad para preguntar sobre diferentes aspectos de la misma. Yo acepto voluntariamente participar como una de las personas del grupo y entiendo que tengo el derecho de abandonar el estudio en cualquier momento, sin que ello me afecte en nada.

Firma del estudiante o profesor-
tutor (opcional)

Firma del investigador

Anexo 2.

Guía de observación al encuentro inicial.

Objetivo: Conocer cómo se desarrolla el trabajo independiente en la clase encuentro inicial, las actitudes mostradas para su realización, así como, el papel que se le asigna a los estudiantes y las funciones de los profesores-tutores en el momento de la orientación.

La observación se realizó al grupo del Tronco común de las carreras de humanidades, en ella se tuvo en cuenta los aspectos que se expresan a continuación y se tabularon teniendo en cuenta las siguientes categorías:

S: satisfactorio

MS: medianamente satisfactorio

I: insatisfactorio

No	Indicadores a observar	S	MS	I
1	Motivación del profesor para orientar los trabajos independientes.			
2	Motivación de los estudiantes por la realización de los trabajos independientes.			
3	Relación entre el trabajo independiente orientado y el nivel de desarrollo alcanzado por el estudiante.			
4	Utilización de la bibliografía disponible y accesible al estudiante.			
5	Relación que se establece entre el contenido de la clase, las TIC y las condiciones bibliográficas existentes.			
6	Información ofrecida sobre las potencialidades del territorio como ayudas en la realización de los trabajos independientes.			
7	El profesor-tutor orienta el trabajo independiente como actividad para ejercitar lo tratado en clases			
8	El profesor-tutor orienta el trabajo independiente como actividad para que el estudiante gestione y aplique el conocimiento			
9	El profesor-tutor orienta el trabajo independiente en función del próximo encuentro			
10	Nivel de estimulación del trabajo colaborado y en grupo durante la clase y la ejecución del trabajo independiente			

Anexo 3.

Guía de observación a encuentros intermedios.

Objetivo: Conocer cómo se desarrollan los trabajos independientes en las clase encuentro intermedia, el papel de profesores-tutores y estudiantes, particularizando en las funciones de este último y en el momento de la evaluación.

La observación se realizó en el grupo del Tronco común de las carreras de humanidades, en ella se tuvo en cuenta los aspectos que se expresan a continuación y se tabularon teniendo en cuenta las siguientes categorías:

B: bien = satisfactorio

R: regular = medianamente satisfactorio

M: mal = insatisfactorio

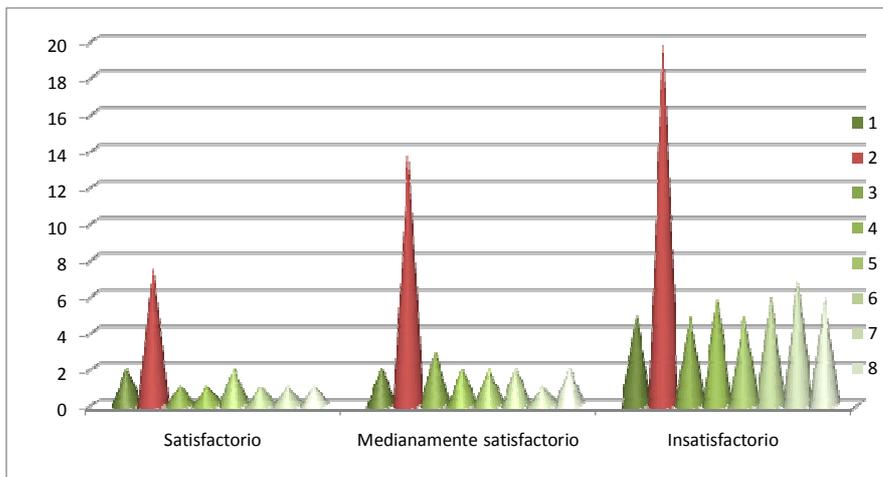
No	Indicadores a observar	B	R	M
1	Relación orientación (encuentro inicial), ejecución y evaluación (encuentro intermedio)			
2	Evaluación de los trabajos independientes en función del desarrollo del estudiante propiciando su participación activa y la retroalimentación. Prácticas de la auto, la hetero y la coevaluación.			
3	Productividad y creatividad en las respuestas emitidas.			
4	Evidencias de la utilización de las TIC en función del trabajo independiente desarrollado.			
5	Aporte de conocimiento nuevo por parte del estudiante al encuentro, encontrado por sí mismo.			
6	Relación trabajo independiente – problemas del contexto laboral en relación con la carrera o asignatura que estudia			
7	Dedicación y esfuerzo mostrada por el estudiante para realizar los trabajos independientes			
8	Nivel de independencia mostrado por el estudiante en clase			

Anexo 4.

Resultados de la aplicación de la guía de observación al encuentro inicial

S: satisfactorio **MS:** medianamente satisfactorio **I:** insatisfactorio **(E):** estudiante

ÍTEMS	S		MS		I	
	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%
1	2	22.2	2	22.2	5	55.6
2 (E)	8	19.1	14	33.3	20	47.6
3	1	11.1	3	33.3	5	55.6
4	1	11.1	2	22.2	6	66.7
5	2	22.2	2	22.2	5	55.6
6	1	11.1	2	22.2	6	66.7
7	1	11.1	1	11.1	7	77.8
8	1	11.1	2	22.2	6	66.7
9	3	33.3	1	11.1	5	55.6
10	2	22.2	2	22.2	5	55.6



Anexo 5.

Resultados de la aplicación de la guía de observación al encuentro intermedio

(P): profesores-tutores

ÍTEMS	Bien		Regular		Mal	
	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%
1 (P)	1	11.1	2	22.2	6	66.7
2 (P)	2	22.2	3	33.3	4	44.5
3	2	4.8	5	11.9	35	83.3
4	3	7.2	4	9.5	35	83.3
5	2	4.8	3	7.1	37	88.1
6	1	2.4	6	14.3	35	83.3
7	2	4.8	5	11.9	35	83.3
8	2	4.8	7	16.7	33	78.5



Anexo 6.
Encuesta a estudiantes.

Objetivo: Diagnosticar el nivel de preparación que poseen los estudiantes para la realización del trabajo independiente.

Consigna

Estimados alumnos:

Estamos realizando un estudio para conocer sobre el tratamiento que se da al trabajo independiente en la modalidad de estudio semipresencial de la Educación Superior, como componente importante para lograr los aprendizajes requeridos. Para ello necesitamos su más sincera colaboración a partir de la veracidad en sus respuestas. El siguiente cuestionario tiene carácter anónimo.

Anticipadamente, nuestros más sinceros agradecimientos.

CUESTIONARIO

1. ¿Antes de matricular en la SUM, te motivaban los estudios universitarios?
Sí___ No___
2. Marque con una X la respuesta correcta

La forma fundamental de organizar la docencia en la modalidad de estudio semipresencial es:	consulta	
	clase paráctica	
	encuentro	
	conferencia	
	tutoría	
	talleres de computación	
	prácticas de laboratorio	
	video clases	

3. En clases te orientan trabajos independientes:
___ siempre ___ a veces ___ casi nunca ___ nunca
4. El aprendizaje que logras en cada asignatura lo desarrollas fundamentalmente a partir de:
___ las notas que me da el profesor en sus clases

- _____ la realización de trabajos independientes
- _____ la gestión y búsqueda que hago en la literatura y los espacios que la ofrecen como el internet, revistas, entre otras
- _____ el trabajo en grupo con otros compañeros
- _____ las buenas conferencias que desarrolla el profesor

5. Durante la orientación del trabajo independiente te sientes:

- _____ orientado
- _____ medianamente orientado
- _____ desorientado

6. Durante el momento de la orientación del trabajo independiente, el profesor:

- _____ dicta cada actividad sin tener en cuenta sus necesidades
- _____ negocia con ustedes las posibles dificultades que puedan presentar para resolver las tareas
- _____ ofrece posibilidades para plantear las posibles tareas a desarrollar en dependencia de sus necesidades

7. Durante el momento de la ejecución del trabajo independiente lo realizas:

- _____ sólo
- _____ en colaboración con otros estudiantes
- _____ en colaboración con el profesor-tutor
- _____ en colaboración con especialistas del tema, profesionales del territorio

8. Durante el momento de la ejecución del trabajo independiente sientes que eres protagonista en la gestión, la búsqueda del conocimiento:

- _____ siempre _____ a veces _____ casi nunca _____ nunca

Argumente.

9. Durante el momento de la evaluación del trabajo independiente los estudiantes son los protagonistas del debate, el dialogo, las aclaraciones y la actividad en general:

- _____ siempre _____ a veces _____ casi nunca _____ nunca

Describa brevemente, cómo sucede esto:

¿Qué papel juega el profesor en este momento, qué hace?

10. Marque con una X, a la izquierda, el tipo de evaluación practicada en clases (puede ser una, las tres o ninguna), después en dependencia de la(s) seleccionada(s), marque su frecuencia en las casillas de la derecha:

Durante el momento de la evaluación del trabajo independiente se propicia la:		Siempre	A veces	Nunca
<input type="checkbox"/>	autoevaluación			
<input type="checkbox"/>	heteroevaluación			
<input type="checkbox"/>	coevaluación			

11. Teniendo en cuenta que los momentos en que interactúan estudiantes y profesores-tutores en la modalidad de estudio semipresencial no es mucho. ¿Crees importante trabajar por perfeccionar el trabajo independiente con vistas a lograr aprendizajes deseados en ustedes?

____ Sí ____ No ____ más o menos

¿Por qué?

12. ¿Cómo te gustaría que se concibieran los trabajos independientes para la modalidad de estudio semipresencial?

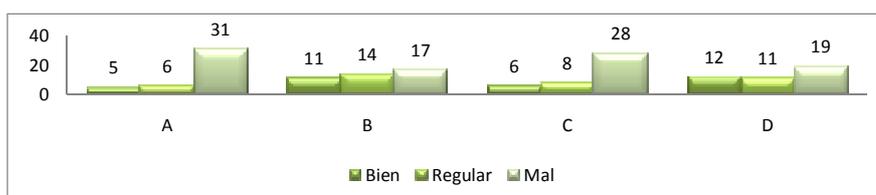
Anexo 6.1.

Resultados de la encuesta a estudiantes

Intencionalidad de autor en este anexo de recoger la información relacionada con el nivel de conocimiento que posee el estudiante sobre las particularidades de la modalidad de estudio semipresencial y la importancia que conceden al trabajo independiente para lograr los aprendizajes deseados. En la medición se tuvo en cuenta que:

- **Siempre, Sí, criterios que denoten conocimiento sobre el objetivo declarado = Bien**
- **A veces, casi nunca, más o menos, criterios que denoten algún conocimiento sobre el objetivo declarado = Regular**
- **Nunca, no, criterios que denoten falta de conocimiento sobre el objetivo declarado = Mal**

INDICADORES	ENCUESTA					
	Bien		Regular		Mal	
	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%
A- Forma fundamental de organizar la docencia en la modalidad de estudios semipresencial	5	11.9	6	14.3	31	73.8
B- Frecuencia con que se orientan los trabajos independientes	11	26.2	14	33.3	17	40.5
C- Identificación del trabajo independiente como componente fundamental para lograr aprendizajes en estas condiciones	6	14.3	8	19	28	66.7
D- Importancia a la realización de trabajos independientes para lograr los aprendizajes deseados en la modalidad semipresencial	12	28.6	11	26.2	19	45.2



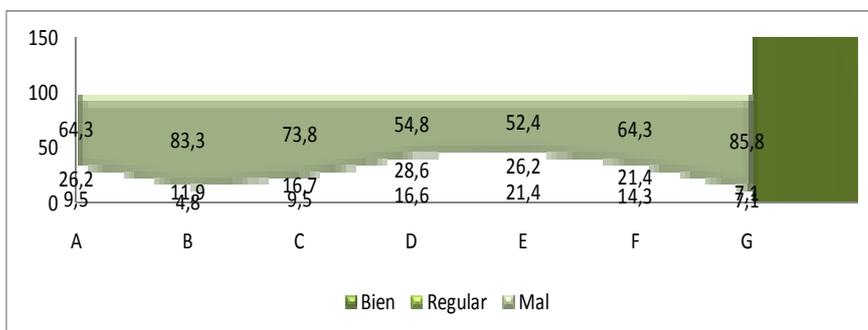
Anexo 6.2.

Resultados de la encuesta a estudiantes

Intencionalidad de autor en este anexo de recoger la información relacionada con el proceder en los diferentes momentos del trabajo independiente en el contexto estudiado.

TI: trabajo independiente

Indicadores	Encuesta					
	Bien		Regular		Mal	
	Cant	%	Cant	%	Cant	%
E- Nivel de satisfacción del estudiante en el momento de la orientación del TI	4	9.5	11	26.2	27	64.3
F- Participación del estudiante en la negociación con el profesor de la orientación del TI	2	4.8	5	11.9	35	83.3
G- Ejecución del TI con ayuda de otros con nivel de desarrollo superior	4	9.5	7	16.7	31	73.8
H- Protagonismo del estudiante en la gestión del conocimiento en el momento de la ejecución del trabajo independiente	7	16.6	12	28.6	23	54.8
I- Papel protagónico del estudiante en la evaluación de los TI (se propicia el debate, el diálogo)	9	21.4	11	26.2	22	52.4
J- Nivel de participación del profesor como mediador de la evaluación de los estudiantes y no como medidor cuantitativo de los resultados	6	14.3	9	21.4	27	64.3
K- Frecuencia en las prácticas de la auto, hetero y la coevaluación	3	7.1	3	7.1	36	85.8



Anexo 7.

Encuesta 1 a profesores-tutores.

Objetivo: Diagnosticar los niveles de motivación que poseen los profesores-tutores del Tronco común de las carreras de humanidades con respecto al modelo pedagógico en que participan y la importancia del trabajo independiente en este.

Consigna:

Estimado profesor:

Estamos realizando un estudio para conocer la visión que usted tiene sobre el modelo pedagógico en que labora y el tratamiento que se da al trabajo independiente como componente importante para lograr aprendizajes en estas condiciones. Para ello necesitamos su más sincera colaboración a partir de la veracidad en las respuestas emitidas. El siguiente cuestionario tiene carácter anónimo.

Anticipadamente, nuestros más sinceros agradecimientos.

CUESTIONARIO

1. La modalidad de estudio por la cual se forma el estudiante es:

- Presencial
- No presencial
- Semipresencial

2. La forma fundamental de organizar la docencia en la modalidad de estudio semipresencial es, marque la principal :

- Conferencias
- Consultas
- Clase Encuentro
- Clase práctica
- Tutorías
- Prácticas de laboratorio
- Talleres de computación

¿Cuál prefiere usted y porqué?

Valore su pertinencia con el modelo pedagógico en que labora

-
-
3. Responda SÍ ó NO, según corresponda a partir de su apreciación o experiencia docente.

	CRITERIOS A EVALUAR	SÍ	NO
3A	Dedico mucho tiempo en clases a explicar contenidos, dictar notas, contar experiencias porque en el modelo pedagógico en que me desempeño eso es muy importante		
3B	Dedico poco tiempo a dictar notas en clases porque eso no es lo más importante sino orientar correctamente al alumno para que realice los trabajos independientes		
3C	Dedico poco tiempo a dictar notas y explicar mucho contenido porque es el estudiante quien debe tener mayor protagonismo en la exposición de los resultados alcanzados durante la evaluación del trabajo independiente		
3D	Dedico el tiempo suficiente para explicar los principales contenidos que sirven de base para el aprendizaje de los estudiantes		
3E	Dedico el tiempo necesario a negociar el trabajo independiente que se realizará porque es un componente fundamental para lograr los objetivos propuestos		
3F	Los trabajos independientes son tareas que se orientan para la casa donde el estudiante generalmente realiza ejercicios y repasa lo tratado en clases		
3G	Los trabajos independientes son importante para relacionar el viejo y el nuevo contenido en la clase encuentro		

4. Durante el desarrollo lógico del trabajo independiente tengo presente, por ese orden, los siguientes momentos:

5. Posees algún material que te oriente sobre cómo dirigir correctamente el trabajo independiente. Sí____ No____
6. Te gustaría poseer un material que te oriente correctamente durante el proceso de dirección del trabajo independiente. Sí____ No____, si la respuesta es afirmativa. ¿Qué características a tu criterio serían útiles para la elaboración de ese material?

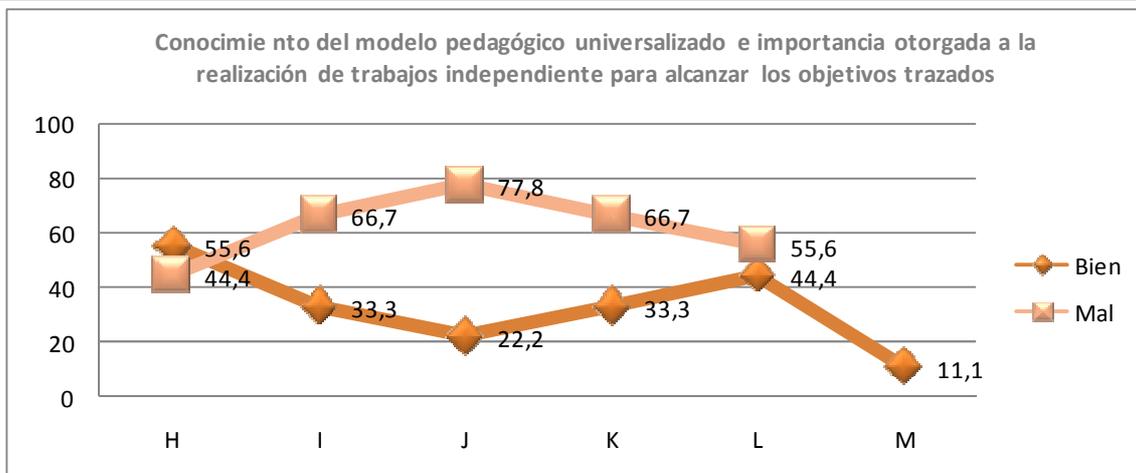
Anexo 7.1.

Resultados de la encuesta 1 a profesores-tutores

Intención del autor, recoger los niveles de motivación y conocimiento que sobre el modelo pedagógico universalizado tiene el profesor-tutor y la importancia que otorga a la realización de trabajos independientes para lograr los objetivos planteados. En la medición se tuvo en cuenta que:

- **Sí, criterios que denoten conocimiento sobre el objetivo declarado = Bien**
- **No, criterios que denoten falta de conocimiento sobre el objetivo declarado = Mal**

INDICADORES	Bien		Mal	
	Cant	%	Cant	%
H- Conocimiento de la modalidad de estudio en que trabajan	5	55.6	4	44.4
I- Conocimiento que posee sobre la forma fundamental de organización de la docencia en la modalidad de estudio semipresencial	3	33.3	6	66.7
J- Importancia concedida a explicar la mayor parte del contenido, dictar notas, ser su principal protagonista	2	22.2	7	77.8
K- Importancia concedida al trabajo independiente y al papel protagónico del estudiante para lograr los objetivos deseados	3	33.3	6	66.7
L- Conocimiento de los momentos a tener en cuenta para la dirección del trabajo independiente y en su lógica	4	44.4	5	55.6
M- Preparación recibida para dirigir el trabajo independiente en esta modalidad	1	11.1	8	88.9



Anexo 8.

Encuesta 2 a profesores-tutores.

Objetivo: Diagnosticar el nivel de conocimientos que poseen los profesores-tutores del Tronco común de las carreras de humanidades sobre los momentos para la dirección del trabajo independiente.

Consigna:

Estimados profesor:

Como parte de la investigación que se realiza, en la cual usted ya nos apoyó anteriormente de manera sincera y con información muy valiosa, queremos ahora indagar más en lo relacionado con la dinámica y estructuración que usted concibe en la clase para dirigir el trabajo independiente. Para ello pedimos nuevamente su más sincera colaboración y veracidad en las respuestas. El siguiente cuestionario tiene carácter anónimo.

Anticipadamente, nuestros más sinceros agradecimientos.

CUESTIONARIO

1. Durante la planificación de las clases, tienes en cuenta el nivel de desarrollo individual alcanzado por el estudiante. Sí___ No___ A veces___
2. Existe relación entre el momento de la orientación del trabajo independiente en un encuentro y la parte inicial del próximo.

___ Sí ___ No ___ Más o menos

Exponga sus argumentos

3. Existe relación entre los momentos de la clase encuentro y los momentos para desarrollar el trabajo independiente:

___ Sí ___ No ___ Más o menos

En qué argumentos usted sostiene tal afirmación

4. Las principales acciones que se deben desarrollar durante el trabajo independiente son, en la:

- Planificación:

- Orientación:

- Ejecución:

- Evaluación:

5. En la planificación de sus clases el libro de texto básico de la asignatura es indispensable:

___ Sí ___ No ___ A veces

6. En la planificación de sus clases la utilización de materiales de apoyo y otras bibliografías como las revistas, artículos de internet, además del libro de texto básico es:

___ muy importante ___ medianamente importante ___ no es necesario

7. Para el momento de la planeación tienes diagnosticado el sistema de influencias educativas, sus potencialidades (personal, instituciones, preparadas para ayudar a realizar los trabajos independientes) como ayudas en la ejecución de los mismos. ___ Sí ___ No ___ A veces

8. Las actividades de trabajo independiente que orientas están relacionadas con la profesión que realiza el estudiante y los problemas detectados en su puesto de trabajo. ___ Sí ___ No ___ Más o menos

9. Las actividades de trabajo independiente que orientas están en función de diagnosticar las problemáticas presentes en los centros laborales y el contenido que este aprende. ___ Sí ___ No ___ Más o menos

10. En la evaluación del trabajo independiente motiva al diálogo, el debate, la realización de mesas redondas, talleres para exponer los resultados logrados durante el espacio entre un encuentro y otro.

___ Siempre ___ A veces ___ Casi nunca ___ Nunca

11. En la evaluación del trabajo independiente motivas al estudiante a comunicar sus resultados en eventos científicos, fórum de ciencia y técnica, sitios de internet, entre otros. diálogo, el debate, la realización de mesas redondas, talleres para exponer los resultados logrados durante el espacio entre un encuentro y otro. Siempre A veces Casi nunca Nunca

12. Durante la clase estimulas el trabajo grupal, colaborado.

Siempre A veces Casi nunca Nunca

¿De qué manera se evidencia?

13. La superación pedagógica respecto a los elementos teóricos, metodológicos y prácticos a tener en cuenta para la dirección del trabajo independiente en la modalidad de estudio semipresencial es:

Necesaria Interesante No me serviría de mucho

Anexo 8.1.

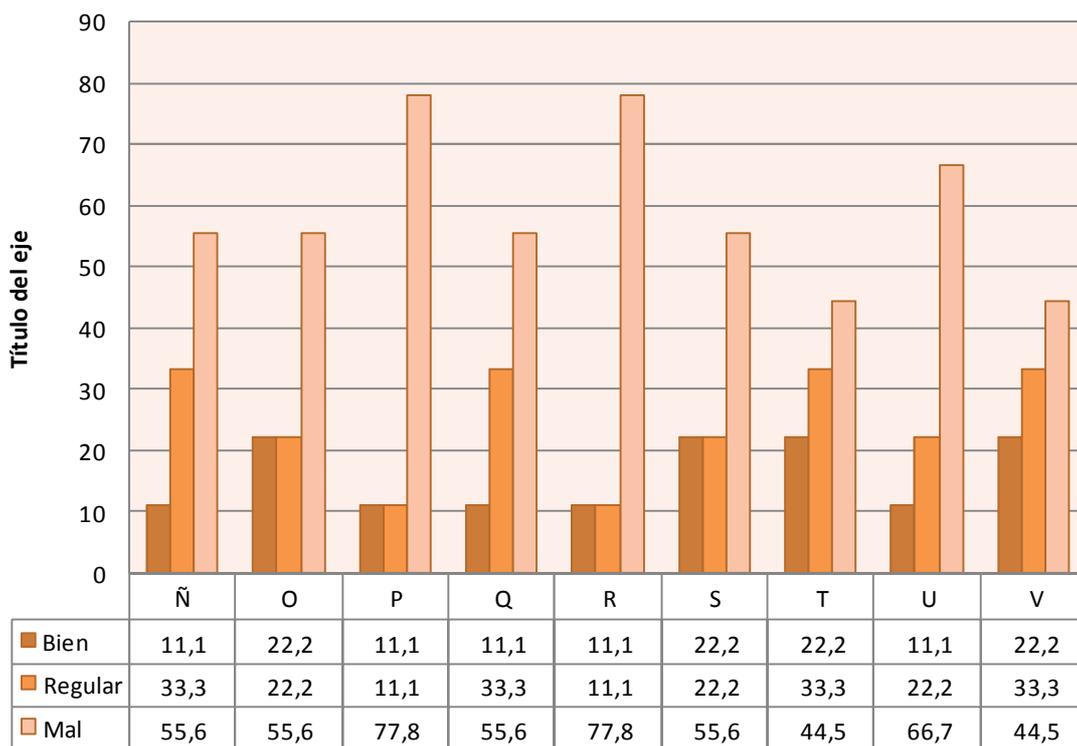
Resultados de la encuesta 2 a profesores-tutores

Intención del autor conocer el dominio que poseen los profesores-tutores de los momentos para dirigir el trabajo independiente y las acciones básicas que los identifican.

- **Siempre, sí, criterios que denoten conocimiento sobre el objetivo declarado = Bien**
- **A veces, casi nunca, más o menos, criterios que denoten algún conocimiento sobre el objetivo declarado = Regular**
- **Nunca, no, criterios que denoten falta de conocimiento sobre el objetivo declarado = Mal**

Indicadores	Encuesta					
	Bien		Regular		Mal	
	Cant	%	Cant	%	Cant	%
N- Relación entre un encuentro y otro a través del trabajo independiente	1	11.1	3	33.3	5	55.6
O- Conocimiento sobre las principales acciones a desarrollar en los diferentes momentos del trabajo independiente	2	22.2	2	22.2	5	55.6
P- Utilización de bibliografía actualizada (revistas, uso del internet, etc), en la planificación del trabajo independiente	1	11.1	1	11.1	7	77.8
Q- Diagnóstico del sistema de influencias educativas para planificar los trabajos independientes	1	11.1	3	33.3	5	55.6
R- Relación entre contenidos del trabajo independiente y la labor que realiza el estudiante como trabajador	1	11.1	1	11.1	7	77.8
S- Se propicia la integración de los problemas detectados en el trabajo del estudiante con los posibles contenidos a aprender	2	22.2	2	22.2	5	55.6
T- Se motiva a la comunicación de los resultados	2	22.2	3	33.3	4	44.5
U- Se propicia el espacio para el diálogo, el debate, la crítica desde lo que busca el estudiante de manera independiente	1	11.1	2	22.2	6	66.7
V- Se estimula el trabajo colaborado y en grupo	2	22.2	3	33.3	4	44.5

Nivel de conocimiento sobre los momentos para dirigir el trabajo independiente y las acciones básicas que los identifican



Anexo 9.

Entrevista a estudiantes y profesores-tutores.

Objetivo: Conocer el nivel de preparación que poseen los estudiantes y los profesores-tutores respecto al trabajo independiente a partir de los puntos de vistas de ambos hacia un mismo fenómeno.

Consigna: Estimados compañeros, estamos realizando una investigación dirigida a perfeccionar el trabajo independiente que se desarrolla en la modalidad de estudio semipresencial de la Educación Superior, de la cual todos formamos parte, para ello necesitamos de su más sincera colaboración a partir de la respuesta a cada pregunta realizada. Es preciso explotar al máximo cada pregunta a partir del debate y el diálogo empático que se logre establecer. Este instrumento tiene carácter anónimo, por lo que quedará en el más estricto control del investigador.

CUESTIONARIO

1. La mayoría de ustedes, desde sus estudios primarios hasta el preuniversitario y enseñanza técnica, se insertaron en modelos formativos donde profesores y estudiantes coincidían todos los días en el aula, sin embargo, en este momento no sucede así, a pesar que en la universidad también hay estudiantes que asisten todos los días al aula. Al respecto pregunto:
 - ¿Les motiva la forma en que se preparan ustedes, creen que aprender bajo una modalidad de estudio semipresencial entorpecerá la calidad de su formación?
2. Al analizar las fortalezas y las debilidades que posee el modelo, pudimos determinar que el trabajo independiente constituye un componente de mucho valor para lograr los objetivos trazados. ¿Así lo consideran ustedes?
3. ¿Realmente les motiva a los profesores-tutores desarrollar clases donde se estimule más el desarrollo de trabajos independientes como componente fundamental para lograr los objetivos deseados? ¿Dedican el tiempo y el esfuerzo suficiente para planificarlo?
 - Y a los estudiantes, ¿Les motiva aprender y lograr los objetivos curriculares desde clases donde se estimule más el desarrollo de trabajos independientes

como componente fundamental para lograr los objetivos deseados, dedican el tiempo y el esfuerzo suficiente para realizarlos?

4. ¿Consideran que el trabajo independiente que desarrollan responde a las necesidades educativas y de aprendizajes que demanda la modalidad de estudio semipresencial?
5. Durante su formación, no sólo intercambian entre ustedes mismos, o sea, estudiante-estudiante, estudiante-profesor, sino que también están, la mayor parte del tiempo en interacción con la comunidad, con los compañeros de trabajo, con otros profesionales que los ayudan con su experiencia, algunos interactúan con la información que ofrece la computadora, el internet, ven programas de TV que se identifican con su carrera. En este sentido pregunto:
 - ¿Cómo se manifiesta en su experiencia el vínculo entre el trabajo independiente, los medios de comunicación, la informática, la comunidad y sus miembros?
 - ¿Lo creen útil y necesario en su formación? Argumente.
6. Para desarrollar con éxito el trabajo independiente, es necesario que se estructure jerárquicamente en una lógica que permita llevar a cabo la acción y se logre dar solución a las carencia diagnosticadas previamente en los estudiantes:
 - ¿Qué lógica es la más utilizada en estos momentos para desarrollar el trabajo independiente?
 - ¿En cuáles de sus momentos tienen ustedes mayor protagonismo?
7. Es importante que el estudiante después de su egreso haya formado habilidades de gestión, procesamiento y aplicación del conocimiento para que los ponga en función de la solución de problemas profesionales que a diario se les presentan y que además, logre comunicar estos logros en los espacios pertinentes.

A nuestro modo de ver el desarrollo de trabajos independientes contribuye a su concreción, siempre y cuando este se estructure teniendo en cuenta el vínculo de las tareas que se orientan con la labor que realiza el estudiante en su centro de trabajo y los problemas profesionales que allí se dan. Al respecto pregunto:

-¿Se estimula y conciben los trabajos independientes desde esta perspectiva?

-¿Qué consideraciones creen necesarias tener en cuenta para lograr estos objetivos en la modalidad de estudio semipresencial?

8. ¿Cómo es la relación con el profesor-tutor y entre compañeros, durante el desarrollo del trabajo independiente, se estimula el trabajo colaborado y en grupo?

9. Para lograr un resultado positivo, como el que se aspira, es muy importante ofrecer ayudan en dependencia de la complejidad de las tareas y el nivel de desarrollo en que se encuentre el estudiante, por ello el diagnóstico de su estado inicial (antes de orientar la tarea), es muy importante para verdaderamente ofrecerle aquello que será posible realizar él por sí sólo y con las ayudas indicadas.

Dentro de estas ayudas podemos destacar, el guiarlos hacia el lugar donde se encuentra la información adecuada, insertarlo en un espacio donde se le apoye en la realización de la tarea, orientar la tarea que se corresponda con el nivel de asimilación que este ha desarrollado, etc. En este sentido queremos conocer si esto se tiene en cuenta y qué niveles de ayudas ustedes consideran han ofrecido y han recibido respectivamente.

10. Durante la clase encuentro la función principal del profesor-tutor consiste en orientar al estudiante para que en el espacio entre un encuentro y otro realice los trabajos independiente, el estudiante en muchos casos y también el docente, obvian que este momento constituye parte de un mismo proceso formativo y que es enlace entre clase y clase, ya que en el próximo encuentro, el estudiante debe exponer los resultados alcanzados, logros que deben ser consecuencia del cumplimiento del objetivo de la asignatura y preámbulo para introducir el nuevo contenido.

En este sentido se intenta trabajar pero concibiendo al trabajo independiente como proceso de dirección y alcanzar los objetivos deseados a partir del cumplimiento ordenado de cada acción que imponen los diferentes momentos.

-¿Será posible lograrlo desde esta visión?

-¿Se motivan a intentarlo?

GRACIAS POR SU TIEMPO Y SINCERA CLABORACIÓN

Anexo 9.1.

Resultados de la entrevista aplicada a estudiantes y profesores-tutores.

Algunas valoraciones ofrecidas por estudiantes y profesores-tutores, respecto al trabajo independiente en la modalidad de estudio semipresencial de la educación superior.

Estudiante 1: *Cuando yo estudiaba en los años noventa y me formé como Técnico Medio en Mecanización Azucarera las clases las impartía el profesor con todo el contenido y el trabajo independiente, que en aquellos momentos se llamaba “tarea”, era mínimo, o sea, complementaria para la clase que habíamos recibido.*

Estudiante 2: *A mí me gusta más que el profesor explique todos los contenidos en la clase, que exponga sus ideas y conocimientos, nosotros no sabemos muchas veces ni lo que vamos a responder en los trabajos independientes porque la explicación que nos dan en muchas ocasiones, es poca y nadie nos ayuda a resolver los ejercicios que son difícilísimos, a mí esta forma de enseñanza no me gusta.*

Estudiante 3: *Quisiera que el profesor me oriente cada tarea de manera clara, explicando de forma precisa los temas a desarrollar, que pudiéramos tener acceso a la información más novedosa, al Internet, que lo que busquemos durante el desarrollo del mismo sea novedoso, que el profesor trabaje con nosotros fuera del aula u otro profesional preparado para ello, para de esa forma aclarar las posibles dificultades que se pudieran presentar en la realización del trabajo independiente.*

Estudiante 4: *(...) los profesores orientan las tareas de manera que uno copia lo que se pone en la pizarra o lo que te dicta en la mayor parte de los casos y nosotros hacemos lo que podemos porque en algunas ocasiones son muchas actividades y en otras, pocas, lo cual hace que no sepamos siempre como prepararnos para el encuentro y la función del trabajo independiente en nuestra formación, creo que se debe ser consecuente en esto y tener presente que nosotros trabajamos, además de estudiar (...).*

Estudiante 5: *Durante el desarrollo del trabajo independiente me gustaría que los profesionales del territorio, las empresas, los directivos nos apoyaran, que*

podríamos ir a estas instituciones del territorio y mirar, trabajar en colaboración con ellos, que nos ayudaran a resolver las tareas, también se me ocurre que se pudiera utilizar la televisión, si, usted sabe que la televisión nuestra trasmite muchos programas instructivos y por ejemplo en mi caso que estudio Psicología, el programa "Vale la pena", trata temas muy importantes que pueden ayudarnos a comprender mucho de los contenidos que estudiamos. También existen otros que pueden ser útiles para los estudiantes de otras carreras que están aquí en el grupo. Considero que eso puede aportar mucho a las clases y a nuestra formación (...)

Estudiante 6: *(...) eso de relacionar los trabajos independientes con la labor que realizamos en nuestro centro de trabajo y en función de la solución de problemas profesionales creo que es muy importante, muchas veces hay profesionales graduados con mucho conocimiento pero que no son capaces en la práctica de inventar o dar solución a un problema práctico. En los trabajos independientes que realizamos esto no se ve desde esta perspectiva.*

Por su parte los profesores-tutores emitieron criterios como:

Profesor-tutor 1: *(...) dentro de la clase y durante la planificación de la misma, trabajo respondiendo a las exigencias del programa de estudio, a que las actividades que desarrolle en la clase traten de aglutinar la mayor cantidad de información posible (...), mi papel principal en la formación del estudiante en esta modalidad de estudio se centra en orientar correctamente las actividades de trabajo independiente.*

Profesor-tutor 2: *Yo se que trabajo por encuentro, pero en ellos tengo que explicar cada contenido a trabajar sino el estudiante no aprende, muchos preguntan dudas y me dicen que eso es nuevo para ellos que si no les hago la aclaración necesaria no pueden realizar el trabajo independiente y que además en el momento de la realización del mismo(etapa de la ejecución), no tienen a nadie que les ayude o aclare las dudas, entonces lo más correcto es que yo trate de dejar claro cada contenido de la clase, además cuando yo era estudiante eso era efectivo.*

Profesor-tutor 3: *El encuentro responde a un modelo de estudio semipresencial, pero si cuando el estudiante sale del aula no lleva las explicaciones de cada contenido a estudiar en el trabajo independiente, no lo puede realizar con calidad y*

esa calidad depende de la cantidad de contenidos que se les explique en el aula, además que el responsable del aprendizaje del estudiante, es el profesor.

Profesor-tutor 4: *Yo soy profesor de una asignatura básica para la carrera, sin embargo imparto otra aquí en el Tronco común, en las clases yo soy el que planifica todo, oriento el contenido y trato de darle seguimiento al alumno, a veces se pierde este contacto porque no están en el aula, creo muy importante, como se plantea, vincular los trabajos independientes con lo que ellos realizan en sus centros de trabajo pero también sería útil hacerlo con lo que nosotros mismos hacemos en nuestro centro de trabajo y así estableceríamos contacto con ellos en el espacio entre encuentro y encuentro.*

Profesor-tutor 5: *Creo que nos hemos dado cuenta de que aún nos falta por aprender de pedagogía, creo que superarnos sobre lo que se debe hacer para dirigir correctamente el trabajo independiente en la modalidad de estudio semipresencial sería muy pertinente y favorecería nuestra superación y con ello elevar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes (...).*

Anexo 10.

Análisis documental.

10.1. Documentos analizados a profesores-tutores.

10.1.1. Programa de la asignatura que imparte (para comprender los objetivos, contenidos y habilidades a desarrollar por el estudiante)

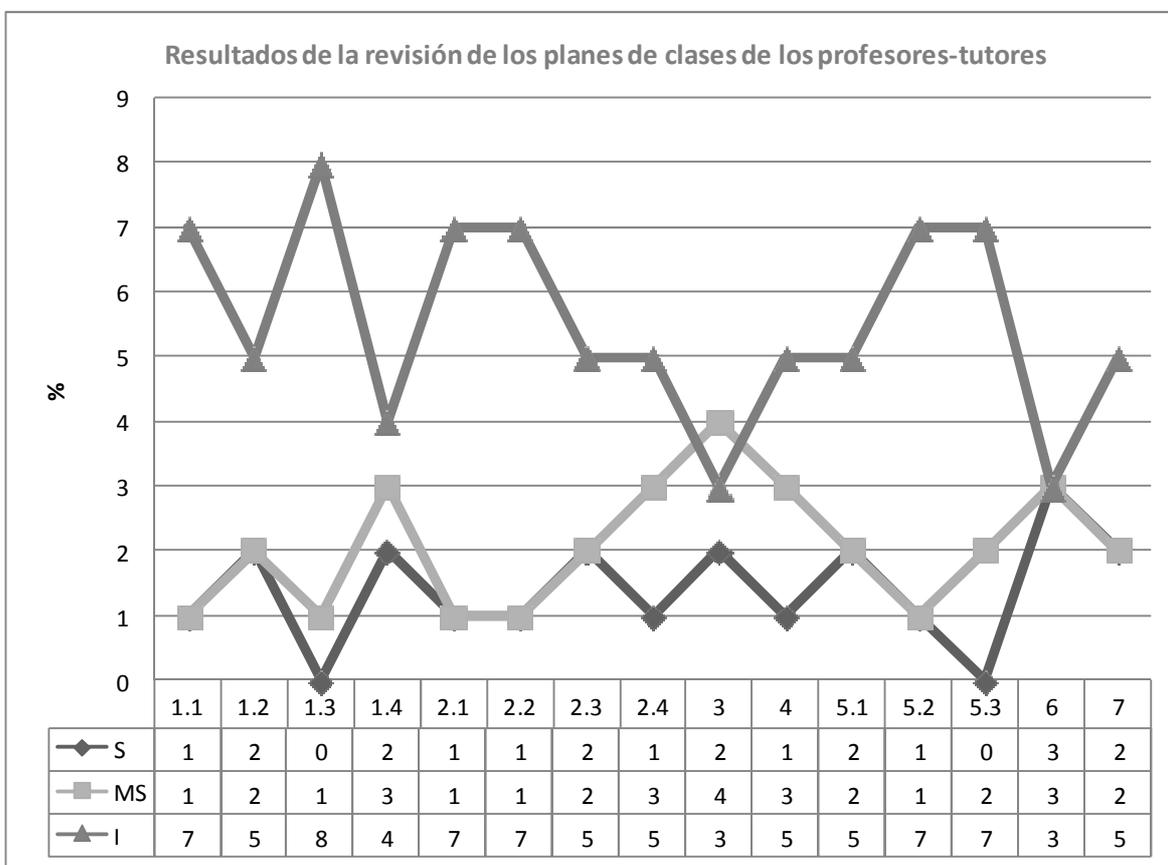
10.1.2. Planes de clases (Para observar el tratamiento del trabajo independiente en la planificación del encuentro, su estructuración de acuerdo a lo establecido por la literatura y las acciones que se planifican para su realización. El siguiente instrumento fue construido para ello.

	INDICADORES A MEDIR	S	MS	I
1	Planificar y ofrecer niveles de ayudas adecuados para cada estudiante, teniendo en cuenta:			
1.1	• Insuficiencias y potencialidades del estudiante	1	1	7
1.2	• Utilización de la bibliografía adecuada, disponible y en soporte tecnológico	2	2	5
1.3	• Diagnóstico de las potencialidades institucionales y recurso humano calificado disponible en el contexto educativo útil para el apoyo en la realización de los trabajos independientes	0	1	8
1.4	• Estimulación hacia el trabajo colaborado o en grupo	2	3	4
2	Integrar el sistema de influencias educativas al PDTI a partir del:			
2.1	• Diagnóstico de potencialidades del contexto educativo donde se inserta el estudiante y su relación con los TI que realizan	1	1	7
2.2	• Las características del contexto educativo donde se desarrolla el proceso formativo	1	1	7
2.3	• Su relación en, con y para la comunidad y en vínculo de los contenidos con las tareas laborales que desarrolla el estudiante	2	2	5
2.4	• Diagnóstico de las principales problemáticas del entorno laboral del estudiante y que se relacionen con la carrera que estudian	1	3	5
3	Manejo de la literatura básica, complementaria y en soporte digital	2	4	3
4	Actividades planificadas en función de la estimulación de la creatividad de estudiante para solucionar problemas	1	3	5
5	Acciones planificadas para que el estudiante sea capaz de comunicar los resultados logrados:			
5.1	• participación activa en el momento de la evaluación a través de ofrecer espacios para el debate, la crítica, el diálogo en el momento de la evaluación.	2	2	5
5.2	• participación en eventos científicos de la universidad y del	1	1	7

	centro laboral,			
5.3	• Publicación de los resultados.	0	2	7
6	Orientan el trabajo independiente en función del contenido a tratar en la próxima clase	3	3	3
7	Planifican, orientan y evalúan el aprendizaje en función del trabajo independiente a ejecutar y la próxima clase	2	2	5

S: Satisfactorio **MS:** Medianamente satisfactorio **I:** Insatisfactorio

TI: trabajo independiente



10.1.3. Plan de postgrado de la SUM La Sierpe: Se recogieron las principales acciones desarrolladas en el período diagnosticado que estuvieran relacionadas con la Pedagogía. En este sólo se encontraron dos acciones:

ACCIÓN1. Curso de postgrado. Gestión y Gerencia de los procesos educativos.



**CENTRO UNIVERSITARIO “JOSÉ MARTÍ”
SANCTI SPÍRITUS
CUBA**

Centro de Estudios de Ciencias de la Educación

Curso: Gestión y Gerencia de los procesos educativos.

Tiempo: 40 h/c

Profesor Titular: Dr José Ignacio Herrera Rodríguez

Objetivo(s) del curso:

- Debatir enfoques y tendencias presentes relacionadas con la calidad educativa de los procesos educativos y docentes.
- Contribuir, de una forma participativa y con visión de futuro, a dirigir el desarrollo de instituciones educacionales en cualquiera de los niveles de su estructura organizativa.
- Desarrollar habilidades investigativas para la gestión y gerencia educativa.

Principales contenidos del curso:

La gerencia educativa. Origen y naturaleza de la dirección. La universidad como organización. Retos de la gerencia educacional actual.

Fundamentos básicos del proceso de dirección científica educacional. Tendencias en la administración educativa: cambios y transformaciones en la gestión de las instituciones educativas. Enfoques actuales de la gestión y gerencia educacional. Tendencias y experiencias internacionales en la gerencia educativa Elementos para la gestión escolar democrática. Modelos de gestión

El rol del directivo en la gerencia educacional. Habilidades directivas. Liderazgo educacional. Enfoques teóricos del liderazgo. Teorías del liderazgo.

El trabajo en equipo como factor de calidad: el papel de los directivos escolares.
La formación del profesorado: nuevas competencias administrativas y gerenciales.
El proceso de evaluación y acreditación de carreras universitarias.

Recomendaciones metodológicas para el desarrollo del curso: El curso se desarrolla propiciando la participación activa de los cursistas en los seminarios – talleres, en los que se analizan ejemplos y se propicia el intercambio de experiencias con el empleo de técnicas de trabajo en grupo y otras técnicas participativas. Se realizan ejercicios prácticos acordes con los intereses y experiencias de los cursistas.

Evaluación del curso: La evaluación se realizará de manera sistemática a través de la participación en respuestas orales, seminarios, talleres y reportes de lectura. La evaluación final consistirá en la entrega de una ponencia relacionada con uno de los temas del curso.

Bibliografía:

- Bernal, J.L (2000): Liderar el cambio: el liderazgo Transformacional. En Anuario de Pedagogía. Volumen: 2 (197-230). Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza. Zaragoza.
- Bringas Linares, José A. (2001): Teoría y práctica de la dirección educacional. Curso de Evento Internacional Pedagogía. La Habana.
- Cantón, I. (coord.) (2000): Las organizaciones escolares: hacia nuevos modelos. F.U.N.D.E.C., Buenos Aires.
- Martín, E. (2001) :Gestión de Instituciones educativas. McGraw Hill.
- Soler, J.R. (2000): Hacia una comunidad crítica en contextos educativos democráticos: controvertida en la gestión escolar. En "Anuario de Pedagogía" nº 2 (163-196) Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza. Zaragoza.
- IPPE (1995). Gestión Institucional de la Educación Superior. Curso de formación para planificadores y administradores de educación superior. Cuaderno de Ejercicios. Ed. Instituto Internacional de Planeamiento Educativo. París.
- Menguzzato y Renau (1995). La dirección estratégica de la empresa. Un enfoque innovador del management.
- Riveros, C., Suis y Sapag Chain Nassir. (1996). Retos y dilemas de la gestión universitaria. Universidad de Santiago de Chile.
- Varios (1994). Planeamiento y administración de los procesos universitarios. Primera y Segunda parte. Universidad de La Habana. CEPES.

ACCIÓN2. Maestría en Ciencias de la Educación, esta sólo dio matrícula a dos de sus profesores, de ellos sólo 1 trabajaba con el grupo del Tronco común de las carreras de humanidades.

ANEXO 11.

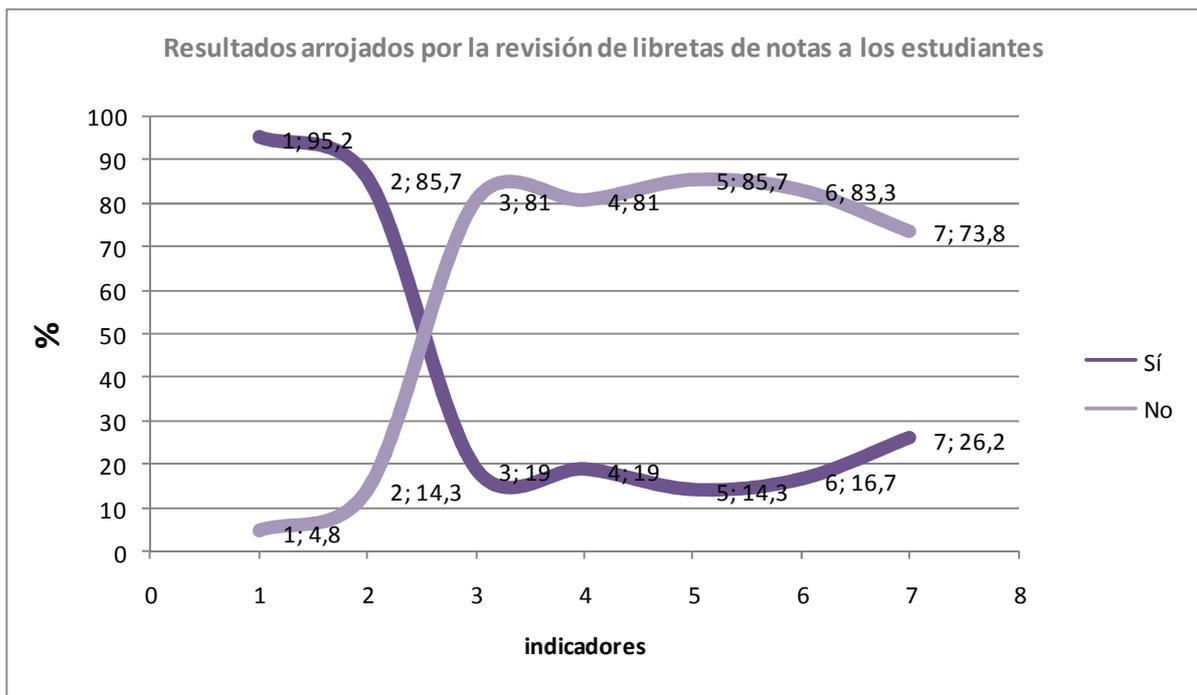
Análisis documental

Documentos analizados a estudiantes.

Libretas de notas. Para comprobar los tipos y características de los trabajos independientes desarrollados por el estudiante, particularmente el nivel en que se encuentran los siguientes indicadores:

	INDICADORES A MEDIR	Sí	%	No	%
1	Ejercicios que se orientan por el libro de texto	40	95.2	2	4.8
2	Actividades orientadas para profundizar en contenidos tratados en clases	36	85.7	6	14.3
3	Actividades que estimulen la creatividad	8	19	34	81
4	Actividades que estimulen la gestión del conocimiento	8	19	34	81
5	Actividades vinculadas con su labor como trabajador	6	14.3	36	85.7
6	Actividades relacionadas con problemas de su profesión	7	16.7	35	83.3
7	Actividades que estimulen el trabajo grupal y colaborativo	11	26.2	31	73.8

S: Satisfactorio **MS:** Medianamente satisfactorio **I:** Insatisfactorio



Anexo 12.

Escala autovalorativa a estudiantes

Estimado alumno:

Con el objetivo de conocer algunos aspectos relacionados con la realización del trabajo independiente, necesitamos que valores del 1 al 5, los aspectos siguientes; considerando 5 la máxima calificación y 1 la mínima:

1. Conocimiento de los momentos para desarrollar el trabajo independiente _____.
2. Los trabajos independientes que te orientan son sólo, ejercicios y ejercitaciones para la clase encuentro _____.
3. Relación que se establece entre todas las clases encuentro que desarrollas a través del trabajo independiente _____.
4. Motivación para realizar las actividades independientes que te orientan para fortalecer tus aprendizajes _____.
5. Actitudes para realizar los trabajos independientes, dedicación y esfuerzo mostrado _____.
6. Nivel de independencia con que realizas los trabajos independientes _____.
7. Las vías que utilizas en la solución de las actividades están relacionadas con la gestión de la información por ti solo _____.
8. La bibliografía que utilizas para la realización de los trabajos independientes es actualizada, relacionada con las TIC _____.
9. La bibliografía que utilizas para la realización de los trabajos independientes es sólo la básica para la asignatura _____.
10. La capacidad que tienes para brindar ayuda _____.
11. La capacidad que tienes para buscar la ayuda correcta _____.
12. Posees habilidades para gestionar el conocimiento _____.
13. Las vías que utilizas para la solución de las actividades están relacionadas con las ayudas que te ofrece el profesor-tutor _____.
14. Los resultados logrados en muchas ocasiones están relacionadas con las ayudas que te ofrecen otros estudiantes u otros profesionales _____.
15. Existe buena comunicación y colaboración con otros profesionales y estudiantes para resolver los trabajos independientes _____.

Anexo 12.1.

Resultados de la escala autovalorativa aplicada a estudiantes

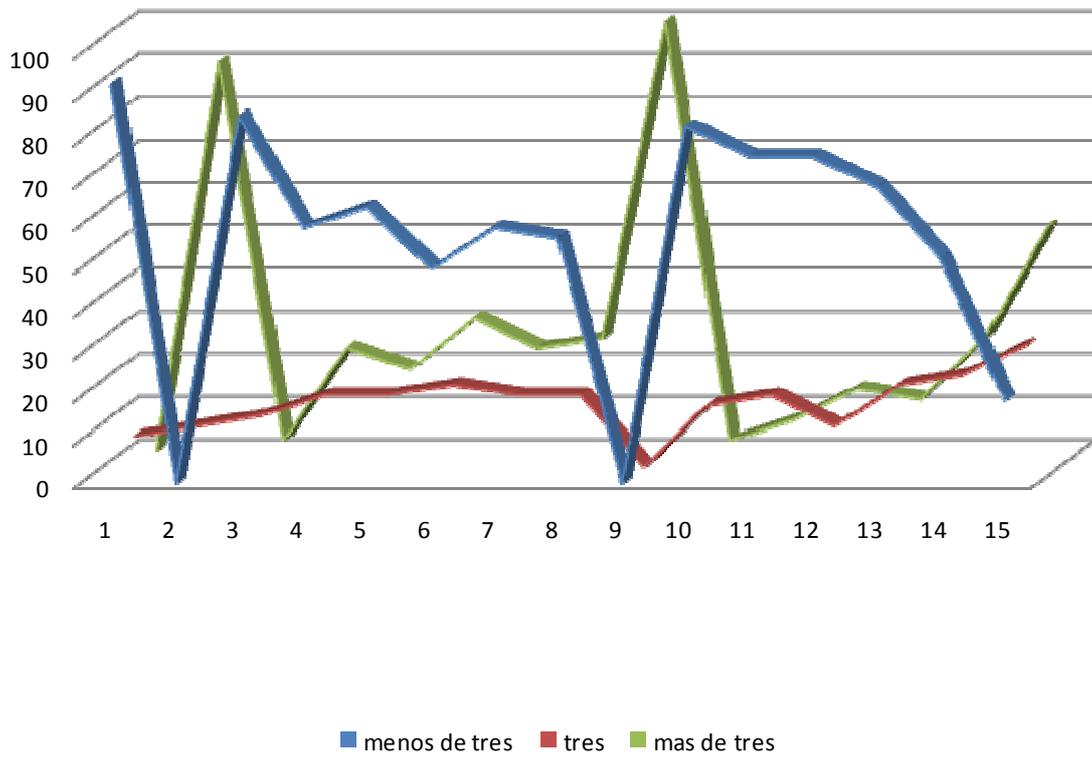
Puntuación otorgada por los estudiantes en la escala valorativa inicial

No	ITEMS														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1	28	0	17	11	13	8	14	8	0	19	18	13	17	10	3
2	11	0	19	14	14	13	11	16	0	16	14	19	12	12	5
3	3	4	5	7	7	8	7	7	0	6	7	4	8	9	12
4	0	7	1	6	6	6	6	7	4	1	3	4	2	7	14
5	0	31	0	4	2	7	4	4	38	0	0	2	3	4	8

Tabla resumen

Puntos otorgados	Menos de tres		Tres		Más de tres	
	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%
1	39	92.9	3	7.1	0	0
2	0	0	4	9.5	38	90.5
3	36	85.7	5	11.9	1	2.4
4	25	59.5	7	16.7	10	23.8
5	27	64.3	7	16.7	8	19
6	21	50	8	19	13	31
7	25	59.5	7	16.7	10	23.8
8	24	57.1	7	16.7	11	26.2
9	0	0	0	0	42	100
10	35	83.3	6	14.3	1	2.4
11	32	76.2	7	16.7	3	7.1
12	32	76.2	4	9.5	6	14.3
13	29	69.1	8	19	5	11.9
14	22	52.4	9	21.4	11	26.2
15	8	19	12	28.6	22	52.4

Gráfico sobre la puntuación otorgada por los estudiantes en la escala autovalorativa



Anexo 13.

Escala autovalorativa a profesores-tutores

Estimado profesor:

Con el objetivo de conocer algunos aspectos relacionados con la realización del trabajo independiente y su implicación en este, necesitamos que valores del 1 al 5, los aspectos siguientes; considerando 5 la máxima calificación y 1 la mínima:

1. Nivel de conocimiento que posees sobre los momentos para desarrollar los trabajos independientes _____.
2. Coincide con que el trabajo independiente es una tarea que se orienta en la clase para que el estudiante ejercite los contenidos tratados en ella _____.
3. El trabajo independiente que orientas responden a una relación entre todas las clases encuentro que desarrollas _____.
4. La importancia que concedes al trabajo independiente para la formación del estudiante en modalidad semipresencial _____.
5. Motivación para orientar las actividades independientes como parte de los aprendizajes que deben desarrollar los estudiantes _____.
6. Estimulación de la independencia del estudiante a partir de orientar TI creativos, en relación con la labor que realiza en su centro de trabajo _____.
7. La bibliografía que utilizas para la orientación de los trabajos independientes es actualizada, relacionada con las TIC _____.
8. La bibliografía que utilizas para la orientación de los trabajos independientes es sólo la básica para la asignatura _____.
9. Los niveles de ayudas que ofreces para la realización de los trabajos independientes _____.
10. En la evaluación se debe mayor protagonismo al estudiante para que comunique los resultados que al papel del profesor _____.
11. La estimulación hacia el trabajo colaborado para el desarrollo de trabajos independientes debe ser constante _____.

Anexo 13.1.

Resultados de la escala autovalorativa aplicada a profesores-tutores

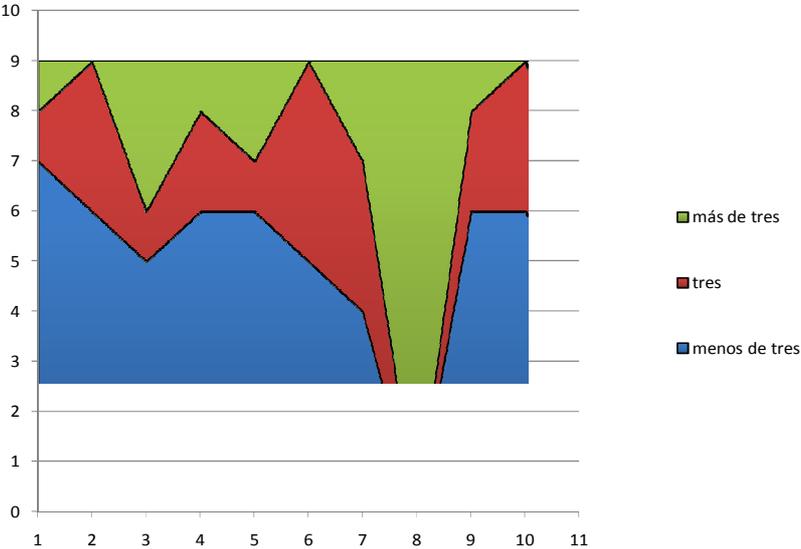
Puntuación otorgada por los profesores-tutores en la escala valorativa inicial

No	ITEMS										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	2	3	5	3	4	3	4	5	4	3	4
2	2	1	1	3	2	3	3	4	3	3	4
3	1	3	2	2	2	1	3	4	2	1	3
4	3	2	4	5	4	3	4	5	2	2	5
5	2	1	1	2	1	2	2	4	1	1	2
6	4	3	4	2	3	2	2	4	1	2	2
7	2	2	1	1	2	1	2	4	1	3	2
8	2	2	1	1	2	1	2	5	1	2	2
9	1	1	3	2	2	3	3	5	3	1	3

Tabla resumen

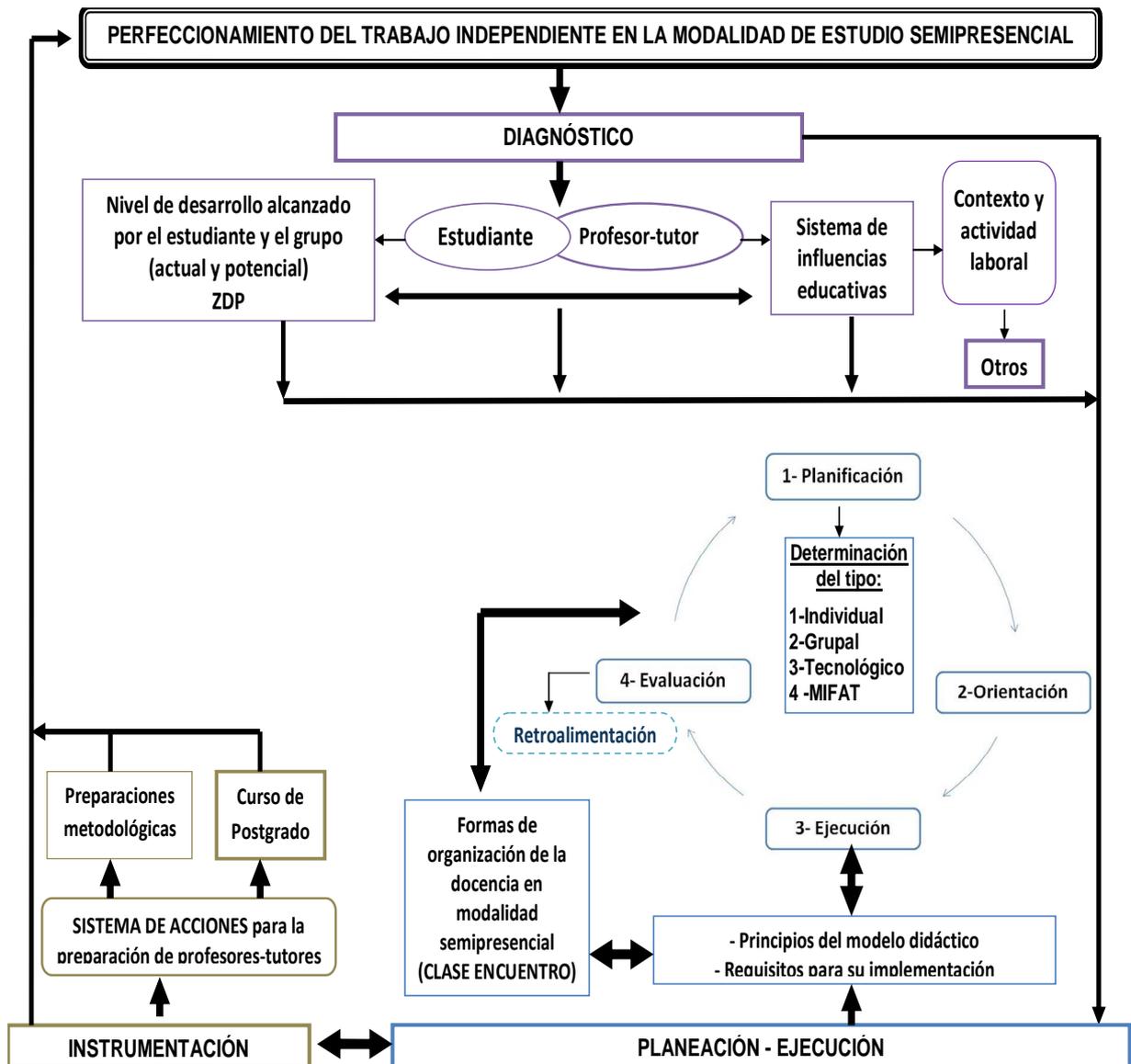
Puntos otorgados	Menos de tres		Tres		Más de tres	
	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%
1	7	77.8	1	11.1	1	11.1
2	6	66.7	3	33.3	0	0
3	5	55.6	1	11.1	3	33.3
4	6	66.7	2	22.2	1	11.1
5	6	66.7	1	11.1	2	22.2
6	5	55.6	4	44.4	0	0
7	4	44.5	3	33.3	2	22.2
8	0	0	0	0	9	100
9	6	66.7	2	22.2	1	11.1
10	6	66.7	3	33.3	0	0
11	4	44.5	2	22.2	3	33.3

Gráfico sobre la puntuación otorgada por los profesores-tutores en la escala autovalorativa



Anexo 14.

Modelo didáctico para perfeccionar el trabajo independiente en la modalidad de estudio semipresencial de la Educación Superior desde su concepción como proceso de dirección (PDTI).



Anexo 14. 1.

Momentos y tipos declarados para perfeccionar el PDTI.



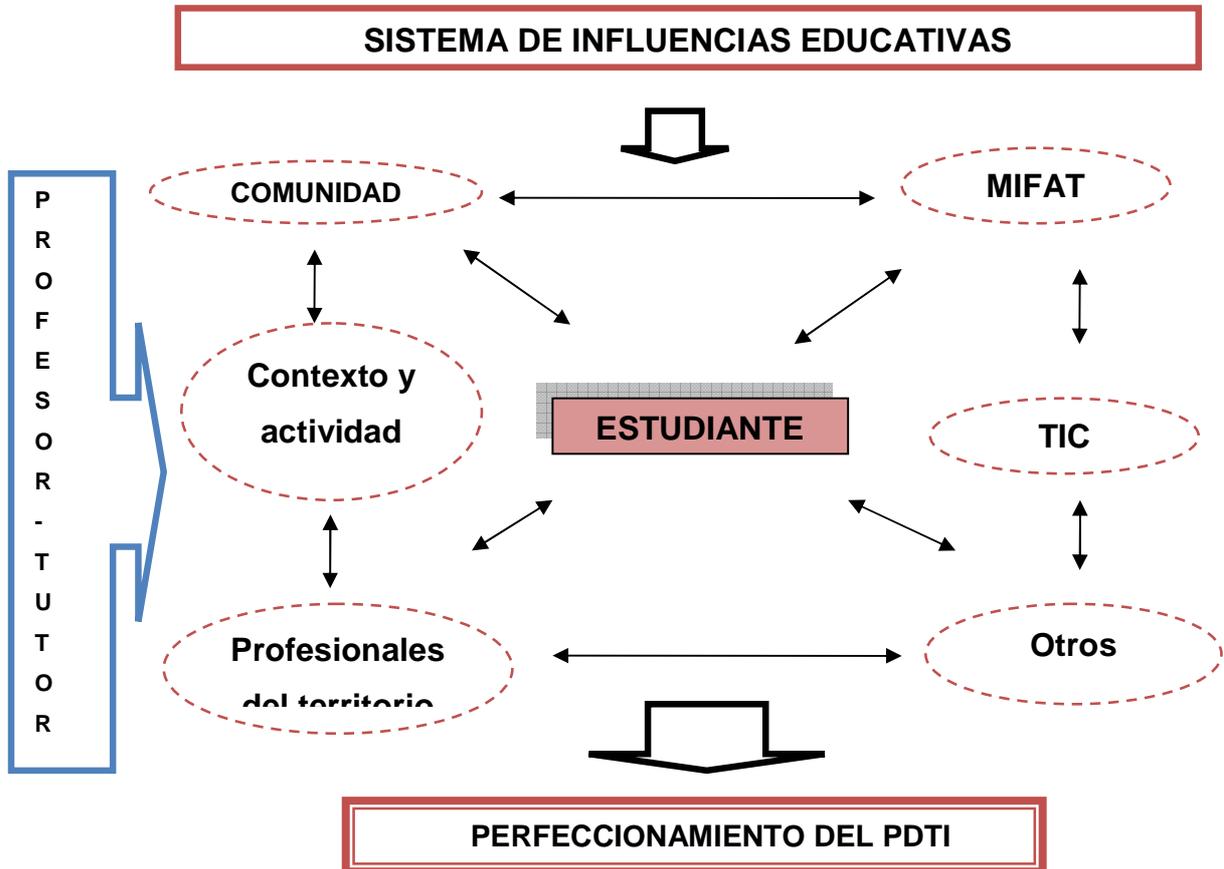
Anexo 14.1.1.

Evaluación del aprendizaje desde el PDTI



Anexo 14. 2.

Sistema de influencias educativas que giran alrededor del PDTI

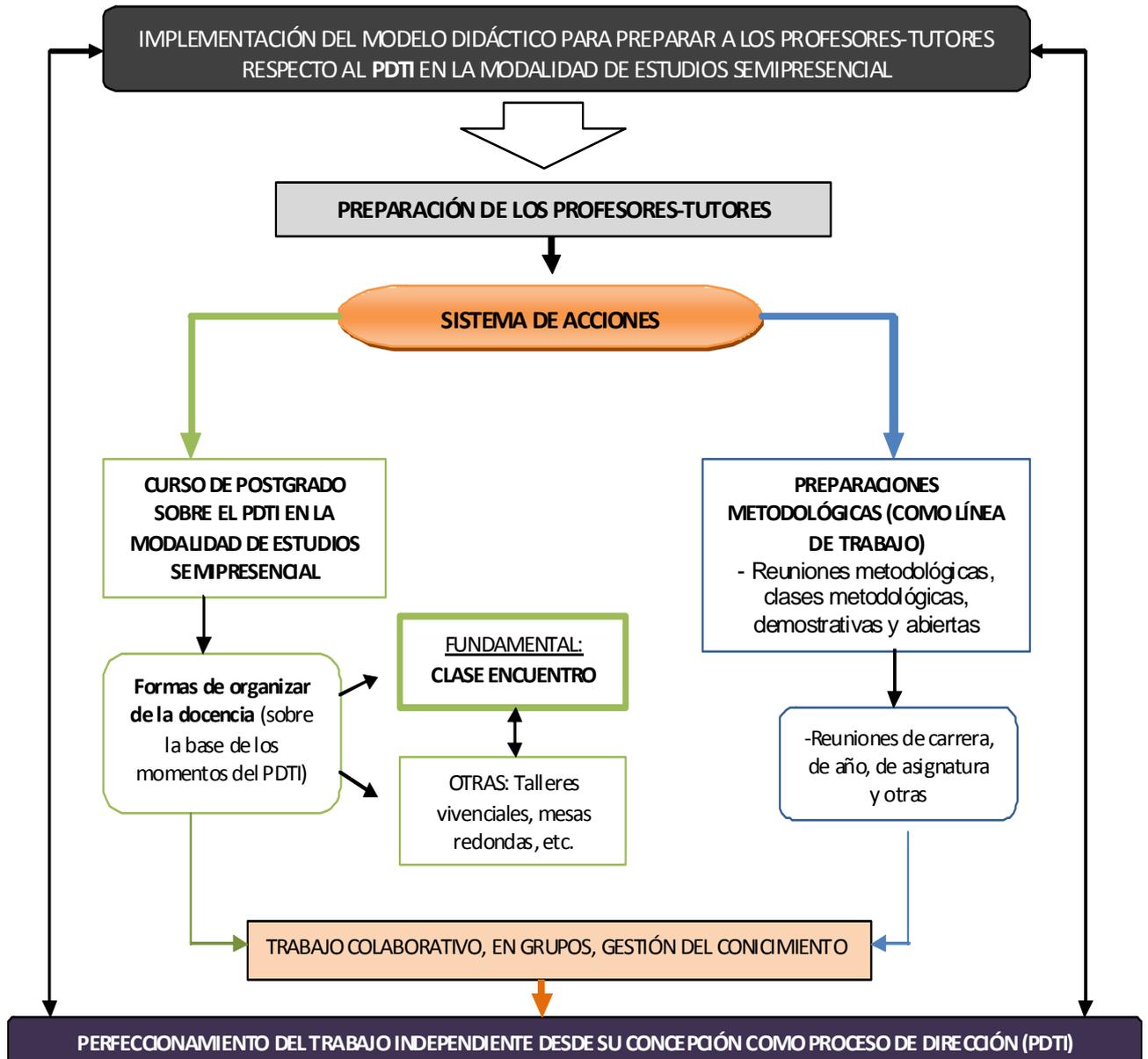


1. **Profesionales del territorio:** Son aquellos graduados universitarios con o sin experiencia profesional y docente, capaces de ofrecer niveles de ayudas adecuados en las dimensiones académicas, laborales e investigativas desde sus puestos de trabajo.
2. **Comunidad:** Es el conjunto de personas con diferente nivel de escolaridad y afectividad, dentro de los cuales se encuentra la familia, los amigos, las instituciones, los organismos estatales, privados, las empresas y cada factor que interactúa con el estudiante en su vida cotidiana, que le facilite aprender a partir de su profesión u oficio y que ofrezca su lugar socio-laboral como espacio de aprendizaje.

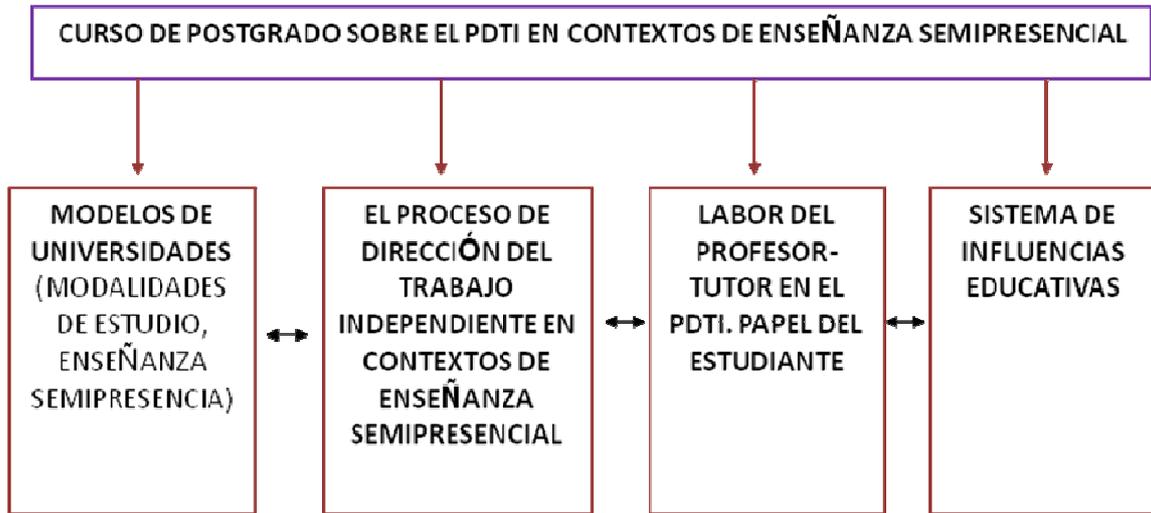
3. **Medios de informática (TIC):** Son los recursos informáticos disponibles en cada institución estatal puestos en función de la formación del profesional en la universidad territorial como demanda de cada territorio. Dentro de ellos se encuentran las computadoras con todos sus accesorios, las redes de conexión, la telefonía, entre otras, en dependencia de las existentes en la comunidad y el nivel de desarrollo económico alcanzado en esta.
4. **Medios de información accesibles a todos (MIFAT):** Son los recursos de comunicación puestos al servicio del hombre con el fin de orientarlo y educarlo en función del beneficio social y que son accesibles a todos; dentro de ellos se destacan: la televisión, la radio, la prensa, entre otros.
5. **Contexto donde se desarrolla el aprendizaje y la actividad laboral:** Es el espacio particular e irreplicable donde se desarrolla el proceso formativo del estudiante con sus particularidades culturales, económicas, deportivas, étnicas, entre otras y que influyen en la formación de una concepción del mundo en el educando. Es el centro de trabajo donde labora el estudiante en modalidad semipresencial.
6. **Otros:** Cada componente que existe dentro y fuera de la universidad que aporte al desarrollo del PDTI, estos pueden ser temporales, estáticos o dinámicos. Dentro de los ejemplos a señalar están las actividades culturales, deportivas, políticas, económicas y sociales que se ofrecen por espacios cortos o periódicos que no son propios del lugar. Ejemplo de ello son los espectáculos culturales, eventos científicos, deportivos y políticos, eventos naturales y sus consecuencias, censos de población, entre otros.

Anexo 14. 3.

Instrumentación del Modelo didáctico para preparar a los profesores-tutores respecto al PDTI en la modalidad de estudio semipresencial.



Anexo 14. 4.
Curso de postgrado sobre el PDTI.



Título: El Proceso de Dirección del Trabajo Independiente (PDTI) en la modalidad de estudio semipresencial de la Educación Superior.

Objetivos:

- Determinar los fundamentos teórico-metodológicos del Proceso de Dirección del Trabajo Independiente (PDTI) para la universidad y específicamente en la modalidad de estudio semipresencial de la Educación Superior.
- Valorar la importancia de la dirección del trabajo independiente ante las transformaciones y nuevas misiones de la Educación Superior y específicamente en condiciones de semipresencialidad.
- Aplicar el proceso de dirección del trabajo independiente durante los encuentros desarrollados como parte del proceso de formación de profesionales en modalidad de estudio semipresencial.
- Crear estrategias para la dirección del trabajo independiente a partir de las experiencias existentes, la realidad de nuestro contexto y los nuevos retos de la Educación Superior.

Sistema de conocimientos

- Los modelos de universidades: la modalidad de estudio semipresencial. La Universalización de la Universidad y los Cursos para trabajadores (CPT); retos y perspectivas. Rasgos esenciales que la caracterizan.
- Trabajo y estudio independiente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El proceso de dirección del trabajo independiente en la modalidad de estudio semipresencial. Características y tipos. Su papel en la formación integral del profesional.
- La labor del profesor-tutor en la formación integral del profesional. Papel en el proceso de dirección del trabajo independiente.
- Sistema de influencias educativas. Diagnóstico y caracterización para el contexto educativo universitario.

Orientaciones metodológicas para el desarrollo del curso

El curso tendrá un carácter teórico-práctico desde la dinámica que ofrece el PDTI. Se presentarán los conocimientos más elementales que sirvan de base para un desarrollo exitoso del trabajo independiente, se realizara un correcto proceso de dirección del mismo desde el momento de la determinación del tipo y la planificación hasta la evaluación y retroalimentación en el espacio de trabajo grupal. Se harán análisis y discusiones sobre la bibliografía y la realidad del profesorado de la Educación Superior en Cuba, así como, de los resultados alcanzados por cada estudiante durante la realización del trabajo independiente y se llegará a un consenso desde el debate en el grupo.

La dinámica para su implementación responde a la misma que se desarrolla en la modalidad semipresencial, se desarrollarán cuatro encuentros donde se tratará una tema de manera general haciendo las explicaciones necesarias y llegando a las conceptualizaciones esenciales que sirvan de base para la realización del trabajo independiente en su próximo momento hasta la evaluación y retroalimentación de cada tema. Se podrán emplear además, otras formas organizativas como talleres

vivenciales, mesas redondas, siempre y cuando la que se escoja estimule el trabajo grupal y colaborativo y se desarrolle desde la dinámica concebida para el PDTI.

Sistema de evaluación

La evaluación se realizará de manera sistemática mediante la participación en clases, se evaluarán los trabajos independientes orientados en cada encuentro y la suma de cada uno de ellos más el desempeño durante el curso conformarán la evaluación final, durante el desarrollo del trabajo independiente se pueden utilizar otras formas como el seminarios, los talleres, laboratorios de buenas prácticas que sirvan de complemento en dicho proceso y que dinamice su funcionamiento. La evaluación final consistirá en la entrega de una clase encuentro donde se describa, una guía de estudio con orientaciones metodológicas para su uso o un sistema de trabajo independiente para una asignatura específica.

Bibliografía

Básica

HERRERA RODRÍGUEZ, J.I. (2006). *El profesor tutor en el proceso de universalización de la educación superior cubana*. México: Ángeles.

Ministerio de Educación Superior, Cuba. (2006). *La modalidad semipresencial*. Versión: 25.09.06. Manuscrito no publicado. La Habana.

ROMÁN CAO, E. (2010). Aprendizaje universitario centrado en el trabajo independiente. *Educación y Educadores*. Vol. 13, No. 1, 91-106. Disponible en: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/issue/view/126/showToc>

[oc](#)

HURRUTINIER SILVA, P. (2005). *La nueva Universidad Cubana*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Complementarias

BERMÚDEZ MORRIS, R. (2002). *Dinámica de un grupo en desarrollo: Su facilitación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

BOZA, Á. et al. (2001). *Ser profesor, Ser Tutor. Orientación Educativa para los Docentes*. Huelva, España: Hergué.

FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (2004): Hacia la convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 35. Mayo-agosto.

_____. et. al., Grupo especial sobre educación superior y sociedad (2000). *La educación superior en los países en desarrollo: peligros y promesas*. Corporación de promoción universitaria Miguel Claro N°1460, Providencia, Santiago de Chile.

DELORS, J. (1995). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI*. París

MAYORGA, R. (1999). Los desafíos de la universidad latinoamericana en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*. No 21. Septiembre-diciembre.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR, Cuba. (2001). *El papel de la universidad en la actual batalla de ideas: Proyectos*. VI Taller Nacional de Trabajo Político Ideológico. La Habana: EMPSES.

ROMÁN CAO, E. (2009). *Modelo pedagógico dirigido a perfeccionar el PDTI en contextos de enseñanza semipresencial*. Ponencia presentada en el 5to Congreso Internacional sobre Educación Cultura y Desarrollo, celebrado en la Universidad de Málaga, España.

_____ Y JOSÉ I HERRERA RODRÍGUEZ (2009). *El Proceso de dirección del trabajo independiente como dinamizador del proceso de comunicación desde la cooperación individual y grupal*. Ponencia presentada en el XII Encuentro Latinoamericano de Facultades de Comunicación Social. La Habana, Cuba.

_____ (2009). El proceso de dirección del trabajo independiente: una vía para la autonomía de los estudiantes. *Revista electrónica "Cuadernos de Educación y Desarrollo"*, No. de julio, Universidad de Málaga, España, **disponible en** <http://www.eumed.net/rev/ced/05/rchr.htm>

_____ (2010). *El proceso de dirección del trabajo independiente en la formación de estudiantes de postgrado*. Ponencia presentada en el evento Internacional Universidad 2010, La Habana, Cuba.

RUIZ, R. (1999). "Tres políticas para el desarrollo de la educación superior: el Banco Mundial, el Banco Interamericano de desarrollo y la UNESCO. EN: Cárdenas, José María; Hanson Maryaan y Rodríguez, Omar (Compiladores) (1999): Reflexiones sobre la Educación superior en América Latina. Venezuela. Fundación Gran Mariscal de Ayacucho.

TÜNNERMANN BERNHEIN, C. (2003). *La universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI*. México. Unión de Universidades de América Latina.

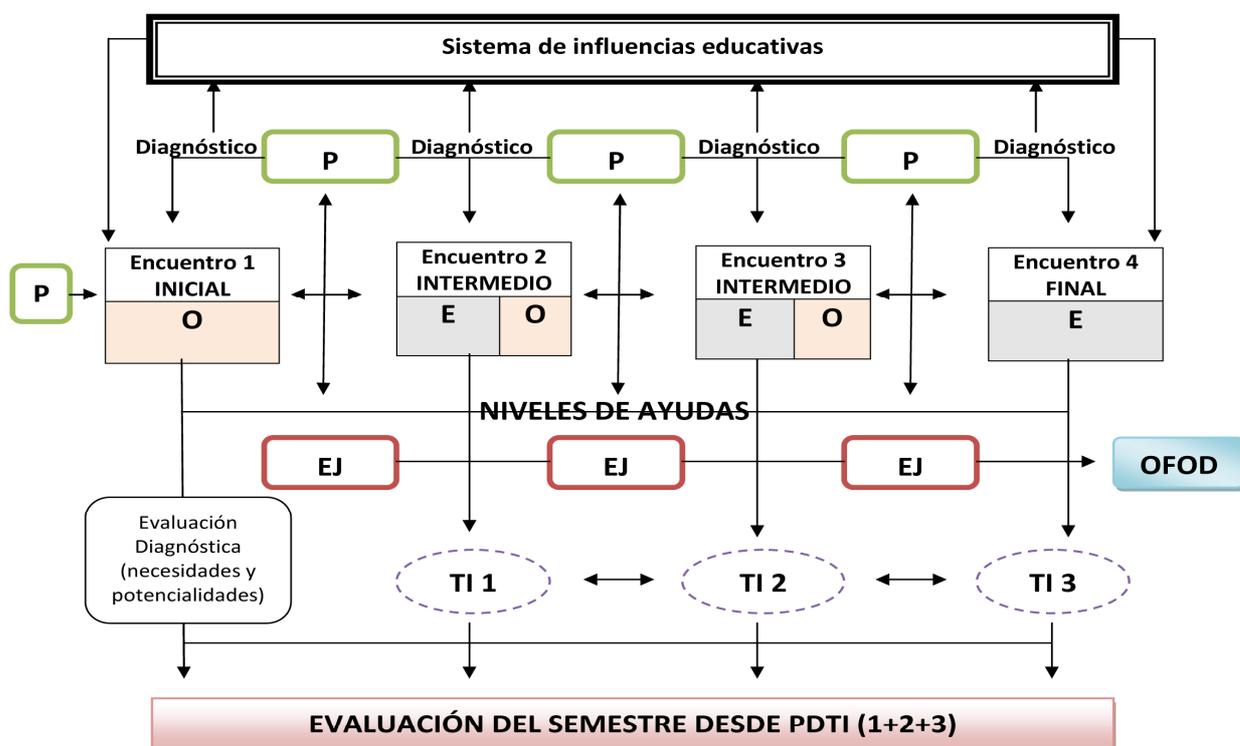
UNESCO. (1998). *La educación superior para el siglo XXI: visión y acción*. Conferencia Mundial de Educación Superior. París.

Informe de la Asamblea Nacional del Poder Popular, Cuba. (2004). *Universalización de la universidad*. La Habana.

ANEXO 14. 5.

El PDTI desarrollado en la clase encuentro de la modalidad de estudios semipresencial.

PDTI MODALIDAD SEMIPRESENCIAL



SIMBOLOGÍA

P	Planeación	E	Evaluación
O	Orientación	TI 1	# del trabajo independiente
EJ	Ejecución	OFOD	Otras formas de organización de la docencia

Anexo 15.

Criterio de expertos

15.1. Cuestionario para evaluar el coeficiente de competencia de expertos con respecto a la propuesta de Modelo didáctico para perfeccionar el trabajo independiente en la modalidad de estudio semipresencial.

Datos Generales

Nombre:

Categoría docente y científica.

Años de experiencia como docente en la Educación Superior

País:

Institución donde labora:

Introducción.

Compañero(a):

A partir de la necesidad en la Educación Superior de perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje, específicamente en la modalidad de estudio semipresencial, que en el caso de Cuba, se concreta en la Continuidad de Estudios de las Filiales Universitarias Municipales y en el Curso para Trabajadores de las universidades centrales, se desarrolló esta investigación con el objetivo de perfeccionar el trabajo independiente que en ella se realiza, justificada porque este es uno de los componentes más importantes a tener en cuenta para viabilizar su dinámica y lograr los resultados deseados. Sin embargo, ni estudiantes, ni profesores dan la importancia adecuada a esto y por tanto, los resultados académicos alcanzados no son los deseados.

Por lo general se siguen utilizando formas, métodos y estilos de trabajo similares a los que se emplean en los Cursos Regulares Diurnos, los cuales no son apropiados para esta modalidad. En este sentido, elaboramos un modelo didáctico para perfeccionar el trabajo independiente, primero concibiéndolo como proceso de dirección y luego estructurándolo como proceso dentro de la clase encuentro que es la forma fundamental de organizar la docencia en la semipresencialidad. Se considera la importancia de evaluarlo por criterio de expertos primero para después de su aceptación, sea aplicado en condiciones reales de trabajo, minimizando así, incongruencias existentes. En este sentido usted ha sido elegido como candidato y a partir de su disposición, es necesaria una autovaloración de los niveles de información y argumentación que posee sobre el tema en cuestión.

Agradecemos su colaboración de ante mano.

Instrucciones.

1. Marque con una X, en la escala que se muestra a continuación del 1 al 10, el valor que, correspondiente con el grado de conocimiento o información, tiene sobre la dirección del trabajo independiente en la Educación Superior.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

2. Realice una autovaloración de sus niveles de argumentación o fundamentación sobre la dirección del trabajo independiente en la Educación Superior y las funciones del profesor-tutor en este proceso según la tabla que se muestra a continuación. Puede incluir además, comentarios que considere necesario.

FUENTES DE ARGUMENTACIÓN	Alto	Medio	Bajo	Comentarios
Conocimientos sobre la temática del trabajo independiente en general.				
Conocimientos sobre la temática del trabajo independiente, específicamente sobre teoría y experiencias desarrolladas en la Educación Superior para contribuir con su perfeccionamiento y mejora.				
Experiencia como profesor universitario vinculado a la labor educativa en la formación de profesionales de pregrado en modalidad semipresencial				
Análisis y manejo de literaturas sobre enseñanza semipresencial.				
Análisis, manejo y aportes sobre temas de trabajo independiente para la Educación Superior				
Conocimiento sobre la situación existente en la dirección del trabajo independiente y la labor del profesor-tutor en el proceso de enseñanza-aprendizaje en modalidad semipresencial.				
Intuición sobre la pertinencia de lograr aprendizajes universitarios desde el trabajo independiente concebido como proceso de dirección en la modalidad semipresencial.				
Experiencia como experto en la evaluación de modelos como resultados científicos.				

Anexo 15.2. Resultados de la valoración de la competencia de los expertos.

Experto	Kc	Ka	K= 0,5(Kc+Ka)	Evaluación
1	0.9	1	0.95	Alto
2	1	1	1	Alto
3	0,8	0,8	0,8	Alto
4	0,9	1	0.95	Alto
5	1	0,9	0,95	Alto
6	1	1	1	Alto
7	0.8	1	0.9	Alto
8	0,9	0.9	0.9	Alto
9	1	0.8	0.9	Alto
10	0.8	1	0.9	Alto
11	0.7	0.7	0.7	Medio
12	0.9	0.7	0.8	Alto
13	1	1	1	Alto
14	0.5	0.8	0.65	Medio
15	0.6	0.7	0.65	Medio
16	0.5	0.7	0.6	Medio
17	0.4	0.5	0.45	Bajo
18	0.4	0.5	0.45	Bajo
19	0.3	0.5	0.4	Bajo

Anexo 15.3

Tabla 1. Calificación de los expertos según el método Delphi.

Coeficiente	Calificación	
	No	%
Alto	12	63,1
Medio	4	21,1
Bajo	3	15,8
Total	19	100

Anexo 15.4. Encuesta para validar la propuesta a través del método Delphi.

Objetivo: Validar la pertinencia y posible efectividad de la propuesta a partir del método Delphi.

Estimado profesor:

Usted ha sido seleccionado por su experiencia y nivel científico mostrado para que dé sus valoraciones acerca de la propuesta diseñada, en relación al perfeccionamiento del trabajo independiente en la modalidad de estudio semipresencial a partir de la implementación del modelo didáctico que previamente le fue entregado.

La evaluación debe ajustarse a lo siguiente:

- *Que sea factible:* Posibilidad real de su utilización acorde a los recursos que requiere.
- *Que sea aplicable:* Deben expresarse con la suficiente claridad para *que sea posible su implementación.*
- *Que sea generalizable:* Por sus condiciones de aplicabilidad y de factibilidad permite en condiciones normales la extensión del resultado a otros contextos semejantes.
- *Que tengan pertinencia:* Por su importancia, por su valor social y las necesidades a que da respuesta.
- *Que tengan novedad y originalidad:* Adquiere mayor valor el resultado cuando refleja la creación de algo que hasta el momento presente no existía.
- *Que tenga validez:* Se refiere a la condición del resultado cuando este permite el logro de los objetivos para lo cual fue concebido.

A continuación ofrecemos el siguiente instrumento para que valore el nivel de satisfacción del modelo:

Indicadores	Muy satisfactorio	Bastante satisfactorio	Satisfactorio	Poco satisfactorio	No satisfactorio
Factibilidad.					
Aplicabilidad.					
Nivel de generalidad.					
Nivel de pertinencia.					
Novedad y Originalidad.					
Validez.					

Otras opiniones:

Anexo 15.5

Tabla 2. Criterios de los expertos sobre los indicadores para evaluar el modelo didáctico. Ronda 1

Indicadores	Muy satisfactorio		Bastante Satisfactorio		Satisfactorio		Poco satisfactorio		No satisfactorio	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Factibilidad.	9	56.2	7	43.8	0	0	0	0	0	0
Aplicabilidad.	13	81.3	3	18.7	0	0	0	0	0	0
Nivel de generalidad.	13	81.3	3	18.7	0	0	0	0	0	0
Nivel de pertinencia.	14	87.5	2	12.5	0	0	0	0	0	0
Originalidad.	14	87.5	2	12.5	0	0	0	0	0	0
Validez.	14	87.5	2	12.5	0	0	0	0	0	0

Anexo 15.6.

Resultados de la corroboración del modelo. *Ronda 1.*

Frecuencia observada

Ítem	Niveles					Total
	C1	C2	C3	C4	C5	
1	9	7	0	0	0	16
2	13	3	0	0	0	16
3	13	3	0	0	0	16
4	14	2	0	0	0	16
5	14	2	0	0	0	16
6	14	2	0	0	0	16

Frecuencia absoluta acumulada

Ítem	Niveles			
	C1	C2	C3	C4
1	9	16	16	16
2	13	16	16	16
3	13	16	16	16
4	14	16	16	16
5	14	16	16	16
6	14	16	16	16

Frecuencia relativa acumulada

Ítem	Niveles			
	C1	C2	C3	C4
1	0,5625	1,0000	1,0000	1,0000
2	0,8125	1,0000	1,0000	1,0000
3	0,8125	1,0000	1,0000	1,0000
4	0,8750	1,0000	1,0000	1,0000
5	0,8750	1,0000	1,0000	1,0000
6	0,8750	1,0000	1,0000	1,0000

Puntuaciones de Z a partir del área bajo la curva normal

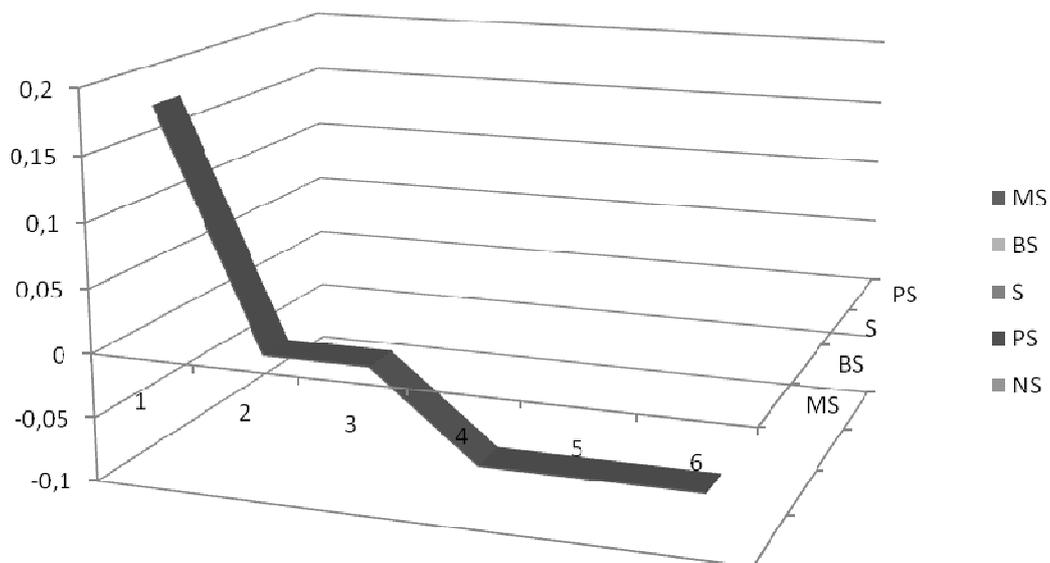
Ítem	Niveles							
	C1	C2	C3	C4	Suma	P	N-P	Nivel
1	0,157	7,934	7,934	7,934	23,961	5,990	0,185	MS
2	0,887	7,934	7,934	7,934	24,691	6,172	0,003	MS
3	0,887	7,934	7,934	7,934	24,691	6,172	0,003	MS
4	1,150	7,934	7,934	7,934	24,954	6,238	-0,063	MS
5	1,150	7,934	7,934	7,934	24,954	6,238	-0,063	MS
6	1,150	7,934	7,934	7,934	24,954	6,238	-0,063	MS
Suma	5,382	47,608	47,608	47,608	148,208			
Puntos de corte	0,897	7,934	7,934	7,934				

N = 6.175

Niveles

$(-\infty; 0,897)$	$[0,897; 7,934)$	$[7,934; \infty)$
Muy Satisfactorio	Bastante Satisfactorio	Satisfactorio

Gráfico 1. Representación del nivel otorgado por los expertos. Ronda 1.



Anexo 15.7.

Tabla 3. Criterios de los expertos sobre los indicadores para evaluar el modelo didáctico. Ronda 2

Indicadores	Muy satisfactorio		Bastante Satisfactorio		Satisfactorio		Poco satisfactorio		No satisfactorio	
	Frec	%	Frec	%	FREC.	%	Frec.	%	Frec.	%
Factibilidad.	11	68.8	5	31.2	0	0	0	0	0	0
Aplicabilidad.	12	75.0	4	25.0	0	0	0	0	0	0
Nivel de generalidad.	12	75.0	4	25.0	0	0	0	0	0	0
Nivel de pertinencia.	15	93.75	1	6.25	0	0	0	0	0	0
Originalidad.	13	81.25	3	18.75	0	0	0	0	0	0
Validez.	12	75.0	4	25.0	0	0	0	0	0	0

Anexo 15.8.

Resultados de la corroboración del Modelo. Ronda 2.

Frecuencia absoluta

Ítem	Niveles					Total
	C1	C2	C3	C4	C5	
1	11	5	0	0	0	16
2	12	4	0	0	0	16
3	12	4	0	0	0	16
4	15	1	0	0	0	16
5	13	3	0	0	0	16
6	12	4	0	0	0	16

Frecuencia absoluta acumulada

Ítem	Niveles			
	C1	C2	C3	C4
1	11	16	16	16
2	12	16	16	16
3	12	16	16	16
4	15	16	16	16
5	13	16	16	16
6	12	16	16	16

Frecuencia relativa acumulada

Ítem	Niveles			
	C1	C2	C3	C4
1	0,6875	1,0000	1,0000	1,0000
2	0,7500	1,0000	1,0000	1,0000
3	0,7500	1,0000	1,0000	1,0000
4	0,9375	1,0000	1,0000	1,0000
5	0,8125	1,0000	1,0000	1,0000
6	0,7500	1,0000	1,0000	1,0000

Puntuaciones de Z a partir del área bajo la curva normal

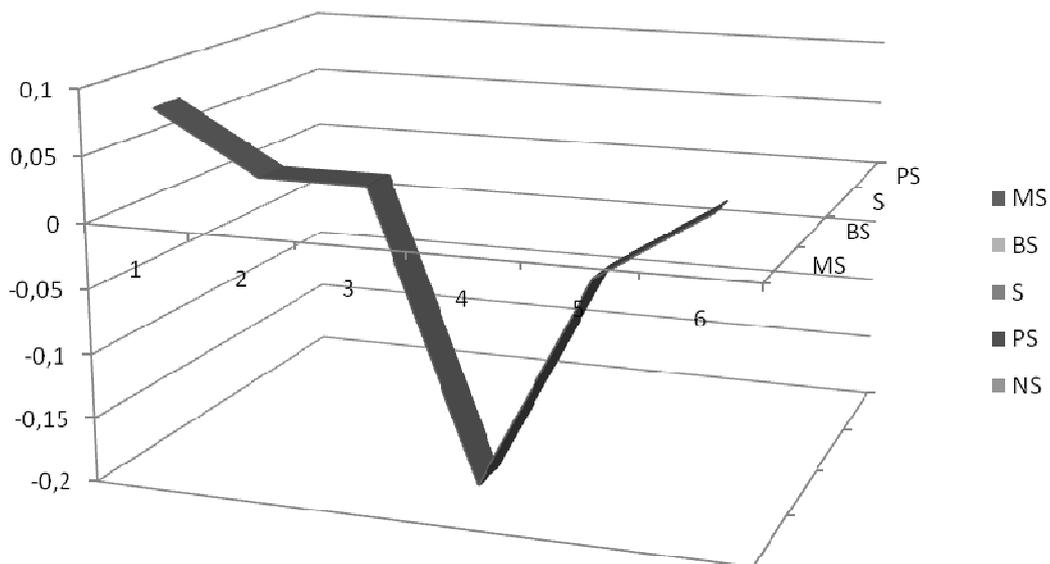
Ítem	Niveles							
	C1	C2	C3	C4	Suma	P	N-P	Nivel
1	0,488	3,719	3,719	3,719	11,645	2,911	0,083	MS
2	0,674	3,719	3,719	3,719	11,831	2,957	0,037	MS
3	0,674	3,719	3,719	3,719	11,831	2,957	0,037	MS
4	1,534	3,719	3,719	3,719	12,691	3,172	-0,178	MS
5	0,887	3,719	3,719	3,719	12,044	3,011	-0,016	MS
6	0,674	3,719	3,719	3,719	11,831	2,957	0,037	MS
Suma	4,933	22,314	22,314	22,314	71,875	17,969		
Puntos de corte	0,822	3,719	3,719	3,719	11,979	2,994		

N = 2.995

Niveles

$(-\infty; 0,822)$	$[0,822;3,719)$	$[3,719;\infty)$
Muy Satisfactorio	Bastante Satisfactorio	Satisfactorio

Gráfico 2. Representación del nivel otorgado por los expertos. Ronda 2.



Anexo 16

Clase encuentro intermedia desarrollada para implementar el PDTI

CLASE ENCUENTRO (Intermedia).

Tema 4. La elaboración del marco teórico. Revisión de la literatura y construcción de una perspectiva teórica.

Temática: Revisión, detección y obtención de la literatura. Consulta de la literatura. Extracción y recopilación de la información de interés. Construcción del marco teórico.

Objetivo: Explicar los procedimientos para la elaboración del marco teórico para contribuir al desarrollo de una concepción científica del mundo desde la óptica de la investigación como factor de desarrollo.

Tema 5: Formulación de hipótesis. ¿Son estas necesarias?

Temática: La formulación de las hipótesis. Tipos de hipótesis. Su estructura. Definición conceptual y operacional.

- Las preguntas científicas como alternativa a las hipótesis de investigación.

Objetivo: Definir el conceptos de hipótesis para contribuir al desarrollo de una concepción científica del mundo desde la óptica de la investigación como factor de desarrollo.

- Explicar la determinación de las hipótesis o preguntas científicas en una investigación social para contribuir al desarrollo de una concepción científica del mundo desde la óptica de la investigación como factor de desarrollo.

Momento 4 del PDTI (EVALUACIÓN)

Como parte del PDTI en este primer momento de la clase el profesor-tutor y los estudiantes son protagonistas de la evaluación del trabajo independiente orientado en el encuentro anterior, en este se hace énfasis en la retroalimentación de ambos a partir de los criterios expuestos en el grupo.

Para este momento se dedica el ochenta por ciento del tiempo total del encuentro y es donde se evalúa al estudiante a partir de su participación como ponente de los

resultados logrados en el momento de la ejecución, ofreciendo criterio sobre determinados temas objeto de estudio, realizando críticas científicas y retroalimentándose constantemente. Se manifiesta lo relacionado con el ítem, comunicación de los resultados. La dinámica que se sigue será el trabajo colaborado a partir de la organización de grupos de trabajo.

Para este momento se practican la autoevaluación, la heteroevaluación y la coevaluación; es función del profesor-tutor inducir esta práctica en la medida que los estudiantes exponen sus resultados. Esto no exige un tipo de ejercicio específico, pues se realiza cuando el alumno toma en cuenta su propio criterio, los estudiantes dan los suyos sobre el otro y el profesor u otro estudiante refuerza cada conocimiento. El profesor-tutor es director del proceso en todo momento, facilita la comunicación del grupo. Como mediador del aprendizaje puede intervenir y hacer aclaraciones como parte del grupo que expone; es un miembro más del debate

Actividades de trabajo independiente orientadas y temas del debate en este momento:

Sobre el **tema 1 y 2** se orientaron las siguientes actividades:

1- Como se ha trabajado en la clase, las investigaciones en las Ciencias Sociales se desarrollan generalmente para describir fenómenos que ocurren en contextos específicos y que van desde las conductas y las relaciones interpersonales hasta determinadas manifestaciones y acciones del hombre sobre esta que provocan daños al hombre y la sociedad o que hacen que su funcionamiento no sea el deseado, sin embargo, para muchos científicos positivistas este tipo de estudio carece de científicidad, entre otras razones, por la determinación de resultados sin tener en cuenta un procesamiento riguroso de la información sobre la base de métodos estadísticas:

a- ¿Qué relaciones y diferencias se pueden determinar en la naturaleza, la sociedad y el pensamiento que permitan argumentar la necesidad de desarrollar este tipo de investigación como paradigma que enriquece el bienestar del hombre a partir de las soluciones que se logren?

b- En su centro de trabajo coexisten problemáticas que entorpecen el buen funcionamiento de tu labor o la de tus compañeros y que pueden ser resueltas por la ciencia:

-¿Qué criterios tienen sus directivos y los especialistas del centro al respecto?

-¿Cómo se manifiestan estas problemáticas en tu comunidad?

- Realiza un resumen donde reflejes las principales manifestaciones que sobre el hombre o el centro de trabajo y la comunidad se evidencia la problemática.

- Elabore una idea que pueda servir de base para el inicio de una investigación científica

- Sobre la base de los 2 propósitos fundamentales de las investigaciones, a tu criterio, ¿qué tipo de investigación podrías desarrollar teniendo en cuenta la idea que has seleccionado?

2- A partir de un análisis comparativo recoja en sus libretas y esponga en el grupo las principales características que tipifican a las perspectivas cualitativas y cuantitativas. (Para esta actividad el profesor organiza la actividad por dúos, un integrante resumirá las características del paradigma cualitativo y otro el del cuantitativo, posteriormente a partir del debate y la exposición de los alumnos, cada uno resumirá en sus libretas las características de la perspectiva que no le tocó desarrollar, de esta forma el profesor evalúa las habilidades para tomar nota)

3- A su criterio y sobre la base de lo expuesto en el texto Metodología de la Investigación 1 de Roberto Hernández Sampier, en las páginas de la 23 a la 28:

Por qué se considera necesario conocer los antecedentes de la idea que pretende investigar.

4- Vea un programa televisivo y lea una revista científica que usted considere y determine:

- Título del programa y la revista, tema sobre el cual giran estos

- Deduzca de estos una idea de investigación en cada caso.

Bibliografía básica:

- Hernández Sampier, R (2004). Metodología de la investigación 1. Editorial Félix Varela, La Habana, Cuba.
- Materiales de apoyo 1 y 2 (estos están impresos y puestos en la plataforma MOODLE)

Bibliografía complementaria:

- Alvira, F. (1983). Perspectiva cuantitativa-perspectiva cualitativa en la metodología sociológica. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas. No 22 CIS*, España.
- El artículo: Interactividad y comunicación. Capítulo 6. El proyecto de investigación. la investigación cualitativa, de la Dra. Luisa A. Noa Silverio, Universidad de La Habana, 2000.
- Metodología de la investigación social (1973). Libro: Greenwood E. Metodología de la investigación social. Capítulo 1: Naturaleza y función de las ciencias sociales. Paidós, Buenos Aires, Argentina.
- Rodríguez Gómez, Gregorio.; Gil Flores, Javier. y García Jiménez, Eduardo. (2004). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Editorial “Félix Varela”, La Habana.
- *Selección de Lecturas de Metodología de la Investigación II*. (2002). Editorial “Félix Varela”, La Habana.
- *Selección de Lecturas de Metodología de la Investigación Social I*. (2003). Editorial Oriente, Santiago de Cuba.
- *Selección de Lecturas de Metodología III*. (2002). Editorial Félix Varela, La Habana.

Sobre el **tema 3** se orientaron las siguientes actividades:

1- Sobre la idea que usted ha determinado traer a clases seguramente algunos autores ha abordado temas que pueden ayudarlo a enriquecer la visión que tiene al respecto y de esta manera lograría comprender mejor su esencia, para ello es importante que los consulte. Posterior a ello, realice las siguientes actividades:

a- Recoja cuales autores han abordado el tema y traiga referenciado el título del libro(s), el nombre del autor, la editorial y el año de publicación, en caso de ser un artículo de internet, además de esta información, traiga la dirección electrónica del sitio donde extrajo la información

2- Para que un problema sea científico debe reunir determinados requisitos. Recoja en sus libretas los fundamentales.

3- A partir de la lectura de los materiales de apoyos 3 y 4, realice las siguientes actividades:

- ¿Qué condiciones son necesarias y deben existir para lograr llegar a la formulación de un problema?
- ¿Qué características posee un problema formulado de manera correcta?
- En la página 30 y 31 se recogen los criterios que según Kerlinger (1975) son necesarios para plantear adecuadamente el problema científico. Sobre esa base y después de analizar los ejemplos que aparecen en el material de apoyo x redacte un problema científico que responda a la idea que ha venido manejando

4- Consulte en las bibliotecas del territorio si existe algún trabajo investigativo (tesis de grado, de maestría, doctorado u otro) que el tema esté relacionado con el que usted pretende investigar y tráigalo al aula para debatirlo.

5- Como bien se ha declarado en la clase, el **objetivo** es la aspiración, el propósito, el resultado a alcanzar, el **para qué** se desarrolla la investigación, por tanto guía al investigador hasta donde pretende llegar:

a- ¿Qué cualidades los distinguen?

b- Analice los ejemplos de la pág. 31 del texto, Metodología de la investigación 1 de Roberto Hernández Sampieri y los del material de apoyo x y Formule el objetivo de la investigación, justifíquela y determine si es pertinente su realización.

Bibliografía básica:

- Hernández Sampieri, R (2004). *Metodología de la investigación I*. Editorial Félix Varela, La Habana, Cuba.

- Materiales de apoyo 2, 3 y 4 (estos están impresos y puestos en la plataforma MOODLE)

Bibliografía complementaria:

- Hernández Sampier, R, Carlos Fernández Collado, Pilar Baptista Lucio. (2006). *Metodología de la investigación*. Cuarta edición. McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A. de C.V, México.
- Herrera Rodríguez, J I. (2005). *Metodología de la investigación científica*. Presentación power point.
- Rodríguez Gómez, Gregorio.; Gil Flores, Javier. y García Jiménez, Eduardo. (2004). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Editorial “Félix Varela”, La Habana.
- Rosales Echarri, V (2002). *La metodología de la investigación educativa para la formación del profesional*. La Habana, Cuba. Junio del 2002.
- *Selección de Lecturas de Metodología de la Investigación II*. (2002). Editorial “Félix Varela”, La Habana.
- *Selección de Lecturas de Metodología de la Investigación Social I*. (2003). Editorial Oriente, Santiago de Cuba.
- *Selección de Lecturas de Metodología III*. (2002). Editorial Félix Varela, La Habana.

Orientación del tema y declaración de los objetivos. (Estos se orientarán por separados, para que el estudiante comprenda mejor los objetivos de la clase y las actividades de trabajo independiente orientadas, su posterior evaluación si se da en un solo momento por su carácter de proceso y de relación entre los contenidos).

Tema 4. La elaboración del marco teórico. Revisión de la literatura y construcción de una perspectiva teórica.

Temática: Revisión, detección y obtención de la literatura. Consulta de la literatura. Extracción y recopilación de la información de interés. Construcción del marco teórico.

Objetivo: Explicar los procedimientos para la elaboración del marco teórico para contribuir al desarrollo de una concepción científica del mundo desde la óptica de la investigación como factor de desarrollo.

En este momento inicial se hace un intercambio de opiniones que cree un ambiente propicio para acceder al nuevo tema, estableciendo la relación entre el nuevo y viejo contenido a tratar. A la vez refuerza el desarrollo de motivaciones y permite la orientación hacia los objetivos. Este intercambio permite comprobar cómo se ha realizado el trabajo independiente y refuerza algunos elementos que se inscriben en el nuevo tema.

Este análisis busca provocar en el estudiante intereses cognoscitivos acerca del nuevo sumario. La orientación hacia los objetivos debe verse como un proceso motivacional, cognoscitivo y regulador que influye decisivamente en los resultados del aprendizaje. Es sugerente buscar siempre este tipo de relaciones que valla integrando toda la información partiendo del conocimiento individual de los alumnos y la actividad que vamos a desarrollar.

Para concretar esta aspiración se parte de la siguiente actividad:

Actividad 1:

El problema científico al que le pretendemos dar solución durante el curso a través del objetivo formulado se convierten en un tema novedoso para el investigador.

a- ¿Será novedoso este tema para la comunidad científica?

b- ¿Cómo se podrá saber si hay estudios o investigaciones al respecto?

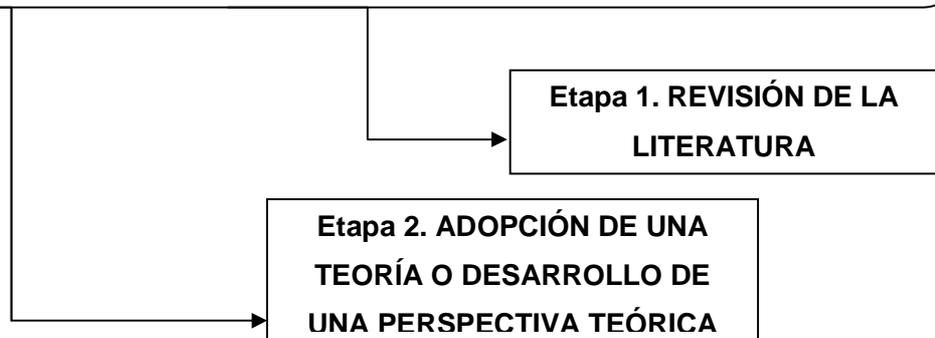
El estudiante reflexionará sobre la necesidad de consultar la literatura para conocer sobre el tema que pretende investigar, el profesor aclara que en el proceso investigativo un tema puede ser novedoso para un investigador, sin embargo, haber sido trabajado por otros en otros contextos, pero de diferentes perspectivas o en otras condiciones objetivas, por tanto estos estudios constituyen fuentes de conocimientos muy importantes para el estudio que se pretende realizar.

Posteriormente el profesor orienta la siguiente actividad:

A partir de la lectura del L/T, Metodología de la Investigación I, de Roberto Hernández Sampier, en la página 43, epígrafe 3.3, analice las ideas que este autor expone y resuma en sus libretas en qué consiste la revisión de la literatura?

Posteriormente el profesor aclara que esta es una de las etapas comprendida en lo que algunos autores contemporáneos han denominado “elaboración del marco teórico”, esta idea la explica desde la presentación del siguiente mapa conceptual:

Elaboración del Marco teórico: después de tener la idea, plantear las preguntas de investigación y los objetivos, en ese instante el investigador siente la necesidad de conocer más sobre el tema y pasa a realizar dos acciones básicas que son etapas de su elaboración general, donde además de conocer más sobre el tema, este realiza un informe escrito sobre lo que fundamentará su estudio desde el punto de vista teórico, estas etapas son:



Trabajo independiente

Sobre la base del análisis de las ideas expuestas por Sampier (2004), en su texto, Metodología de la Investigación I, de las páginas 42 a la 71, complete el mapa conceptual presentado en clases a partir de la realización de las siguientes actividades:

- a- ¿Qué función cumple el marco teórico en una investigación científica?
- b- Dankhe (1986 citado en Sampier, 2004), explica un poco sobre la importancia de la primera etapa, y para ello distingue tres tipos básicos de fuentes de información:
 - Resuma en sus libretas los tres tipos declarados por este autor y en qué consisten estas y qué elementos las diferencian
 - ¿Después de revisada la literatura que puede revelar esta?
 - Traiga a clases ejemplos que sustenten estos tres tipos para su investigación.

Para ello necesita conocer los pasos a seguir para llegar a obtener esa información. ¿De qué pasos hablamos y en qué consisten estos? Para ello consulte el texto ya orientado y los materiales de apoyo x y x.

- Traiga al aula algunas fichas que ya elaboró como parte de la construcción de su marco teórico

c- La segunda etapa en la elaboración del marco teórico consiste, como ya declaramos en clase, en la adopción de una teoría o desarrollo de una perspectiva teórica. ¿Qué es una teoría según el criterio de Kerlinger?. Analiza el ejemplo que aparece en la pág 67 del texto sobre estructura del Marco Teórico y determine desde su primera visió sobr el tema cuál de las dos variantes de esta etapa usted desarrollará.

d- Realiza las actividades 2 y 3 de la pág 70 del texto.

e- Comienza la construcción del marco teórico de tu investigación.

Bibliografía básica:

- Hernández Sampier, R (2004). Metodología de la investigación 1. Editorial Félix Varela, La Habana, Cuba.
- Materiales de apoyo x, x y x (estos están impresos y puestos en la plataforma MOODLE)

Bibliografía complementaria:

- Bunge, M. (1972). La investigación científica: Su estrategia y su filosofía. Editorial Ciencias Sociales. La Habana.
- Hernández Sampier, R, Carlos Fernádes Collado, Pilar Baptista Lucio. (2006). Metodología de la investigación. Cuarta edición. McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A. de C.V, México.
- Rizo & Campistrous. (1999). Sobre las hipótesis y las preguntas científicas en los trabajos investigación. Taller de MIE. ICCP. 24 y 25 Feb. de 1999
- Rodríguez Gómez, Gregorio.; Gil Flores, Javier. y García Jiménez, Eduardo. (2004). Metodología de la Investigación Cualitativa. Editorial "Félix Varela", La Habana.

- Selección de Lecturas de Metodología de la Investigación II. (2002). Editorial “Félix Varela”, La Habana.
- Selección de Lecturas de Metodología de la Investigación Social I. (2003). Editorial Oriente, Santiago de Cuba.
- Selección de Lecturas de Metodología III. (2002). Editorial Félix Varela, La Habana.

Conclusiones parciales

La construcción del marco teórico permite que el investigador determine, justifique, profundice en la problemática objeto de estudio y proponga nuevas concepciones teóricas. Su elaboración constituye el sustento teórico que realiza cada investigador sobre el tema investigado, y que se contempla desde la fundamentación teórica y justificación de la investigación hasta la justificación de la propuesta elaborada para dar solución al problema planteado.

Tema 5: Formulación de hipótesis. ¿Son estas necesarias?

Temática: La formulación de las hipótesis. Tipos de hipótesis. Su estructura. Definición conceptual y operacional.

- Las preguntas científicas como alternativa a las hipótesis de investigación.

Objetivo: Definir el conceptos de hipótesis para contribuir al desarrollo de una concepción científica del mundo desde la óptica de la investigación como factor de desarrollo.

- Explicar la determinación de las hipótesis o preguntas científicas en una investigación social para contribuir al desarrollo de una concepción científica del mundo desde la óptica de la investigación como factor de desarrollo.

El profesor comienza declarando que después de tener una posición teórica, conocer sobre el tema, sobre los estudios realizados al respecto, las características de los contextos donde estos se han desarrollado y las del suyo propio, comienza entonces a especular de posibles resultados que este obtendrá si hace determinada acción.

Para ello también se auxilia de ejemplos como el de la extinción de los dinosaurios, la formación del planeta tierra, entre otros y así demostrar que a partir de los

conocimientos que se poseen y las evidencias encontradas es posible dar una respuesta anticipada que puede ser verdadera o no, a partir de estas ideas presentadas y que pueden variar en dependencia del profesor (los ejemplos), este da el concepto de hipótesis.

Actividad 2:

El profesor forma grupos en dependencia del tamaño de este y reparte algunos materiales y textos que poseen algunas definiciones de hipótesis de diferentes autores para que las resuman en las libretas, posteriormente cada equipo expone los criterios analizados en el material, siempre señalando el autor, el año de publicación y el texto del cual se extrajo. Estos criterios serán compartidos por el grupo en general y al final se llega a un consenso sobre el concepto a través de la construcción por los estudiantes de un mapa conceptual.

Algunos estudiantes lo reflejarán en el pizarrón y posteriormente el profesor presenta el concepto.

Hipótesis: Es una suposición, predicción o conjetura científicamente fundamentada que constituye una probable respuesta anticipada al problema científico, expresándose de forma afirmativa, donde se caracterizan las variables y las relaciones que existen entre ellas.

Trabajo independiente

A partir de la lectura de los materiales de apoyos x, x y x, la consulta del sitio en internet <http://:,,,,,,> y las ideas expuestas en el libro de texto, realice las siguientes actividades que constituirán tema de debate y evaluación en la primera parte del próximo encuentro:

- a- ¿Qué elementos a tener en cuenta para formular una hipótesis?
- b- ¿Qué características y requisitos deben cumplir las hipótesis para su formulación?
- c- Para formular una hipótesis es necesario tener presente su estructura:
 - declare esta estructura y determine para su investigación estas posibles estructuras.
- d- Las variables constituyen un soporte importante no solo en las hipótesis, sino que a partir de su determinación, el investigador construye teorías, diagnostica la realidad

y comprueba si su propuesta tiene validez en caso de poner en práctica esta propuesta, para ello realiza un proceso denominado operacionalización de las variables:

- ¿En qué consiste este y que acciones se realizan con cada variable determinada?
- Determine las variables que usted ha declarado con sus posibles dimensiones e indicadores.

e- ¿Qué relación usted observa entre las hipótesis, las preguntas y los objetivos de investigación?

f- ¿Cuáles son los tipos de hipótesis que declara Sampier (2004), en las páginas de la 94 a la 106 de su texto de Metodología de la Investigación 1. En qué consisten estas. Traiga formulada sus hipótesis en sus tres tipos.

g- Realiza el ejercicio 7 de la pág 118.

Bibliografía básica:

- Hernández Sampier, R (2004). Metodología de la investigación 1. Editorial Félix Varela, La Habana, Cuba.
- Materiales de apoyo x, x y x (estos están impresos y puestos en la plataforma MOODLE)

Bibliografía complementaria:

- Bunge, M. (1972). *La investigación científica: Su estrategia y su filosofía*. Editorial Ciencias Sociales. La Habana, Cuba.
- Campistrous L. y C. Rizo. (1996). *Aprende a resolver problemas aritméticos*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.
- Hernández Sampier, R, Carlos Fernández Collado, Pilar Baptista Lucio. (2006). *Metodología de la investigación*. Cuarta edición. McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A. de C.V, México.
- Rizo & Campistrous. (1999). *Sobre las hipótesis y las preguntas científicas en los trabajos investigación*. Taller de MIE. ICCP. 24 y 25 Feb. de 1999, La Habana, Cuba.

- Rodríguez Gómez, Gregorio.; Gil Flores, Javier. & García Jiménez, Eduardo. (2004). Metodología de la Investigación Cualitativa. Editorial “Félix Varela”, La Habana, Cuba.
- *Selección de Lecturas de Metodología de la Investigación II.* (2002). Editorial “Félix Varela”, La Habana, Cuba.
- *Selección de Lecturas de Metodología de la Investigación Social I.* (2003). Editorial Oriente, Santiago de Cuba.
- *Selección de Lecturas de Metodología III.* (2002). Editorial Félix Varela, La Habana, Cuba.

Las preguntas científicas:

No siempre el investigador está en condiciones de anticipar una respuesta al problema que investiga, fundamentalmente por no tener una concepción clara del fenómeno que estudia al no encontrar en la teoría los contenidos suficientes que lo pongan en condiciones de generalizar una posible solución para su contexto particular, es por ello que tiene que desarrollar entonces un proceso inverso en la investigación y llegar a lo general desde lo particular siguiendo un camino inductivo-deductivo, para ello se traza preguntas científicas.

También en dependencia de la ciencia en que se desempeña el investigador, el tipo de resultado que se pretenda lograr y el tipo de estudio a realizar, influyen en su determinación o no.

Por ejemplo: si un investigador de las ciencias sociales pretende diagnosticar el comportamiento de pacientes alcohólicos, posterior a un tratamiento médico, determinar la incidencia de la TV con carácter educativo en niños adolescentes, el resultado de la implementación de tarifas de precios moderadas en la motivación hacia el trabajo, etc., no es necesario declarar hipótesis, sólo con realizar acciones ascendentes y planificadas en función de recoger información para procesarla en un informe de manera organizada se llega a un resultado científico y se da respuesta a un problema de investigación.

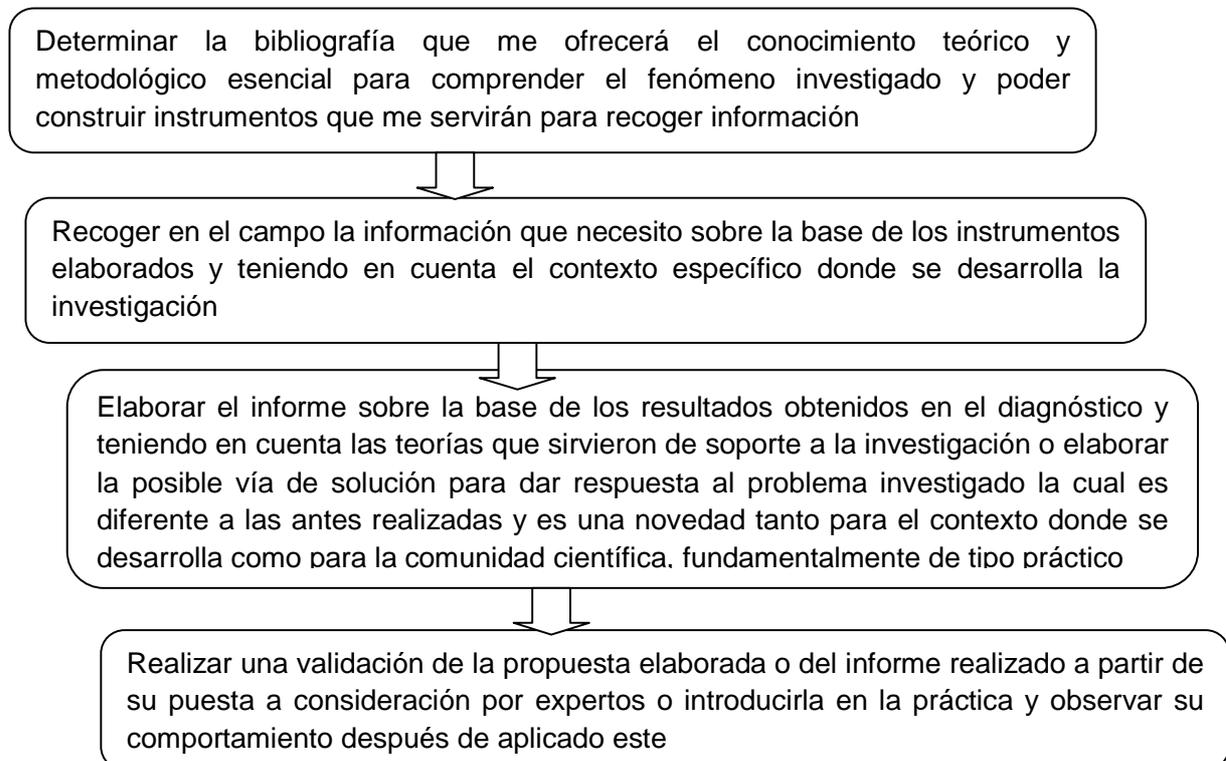
Actividad 3:

Sobre la base de las ideas y ejemplos analizados el profesor orienta:

- primero, que algunos estudiantes den sus valoraciones sobre la elaboración de hipótesis o preguntas científicas en dependencia de lo que pretende investigar
- segundo, escuchar criterios sobre una posible conceptualización de las preguntas científicas
- tercero, se comparte con los estudiantes el concepto que el profesor trae a clases, y se presenta un gráfico que lo ilustra.

Para Rizo & Campistrous (1999), las preguntas científicas son subproblemas descompuestos del problema científico en forma de preguntas y que en principio tienen las mismas funciones de las hipótesis pues también contribuyen a explorar, esclarecer, valorar, los componentes de lo que se investiga, sus relaciones fundamentales y **orientar, en definitiva el curso de la investigación**, que es también una de las principales funciones que se le reconoce a las hipótesis en una investigación.

Son el sistema de preguntas elaboradas por el investigador para lograr un trabajo lógico-coherente en el proceso de investigación y que se plantean cuando este no tiene los suficientes elementos teóricos y metodológicos que le permitan la formulación adecuada de la hipótesis.



Conclusiones parciales

La formulación de las hipótesis permite que el investigador trabaje por la solución de una respuesta ya percibida pero no constatada. Sin definición de las variables no hay investigación. Las variables deben ser definidas en dos formas: Conceptual y operacionalmente. Los criterios para evaluar una definición operacional son básicamente tres: Adecuación al contexto, confiabilidad y validez.

Las preguntas científicas permiten guiar al investigador en el proceso investigativo cuando este no posee los conocimientos suficientes para predecir el resultado.

Orientación del trabajo independiente, en este momento de la clase (que corresponde a la orientación del trabajo independiente), el profesor-tutor también debate con los estudiantes temas de interés, les da posibilidad para que participen, se desarrollan actividades en el aula, fundamentalmente para formar en el alumno habilidades de estudio, e independencia en el aprendizaje, además, quedan resumidos los conceptos y conocimientos generales, bases para el posterior desarrollo del trabajo independiente el cual responde al momento de la ejecución. Aquí el profesor puede determinar el tipo de trabajo independiente a orientar según las necesidades de aprendizaje observadas en cada estudiante durante el desarrollo del tema.

Este momento, se puede desarrollar como parte de actividades propias de la clase o al final de la misma, siempre y cuando cumplan con lo establecido para el PDTI (ver anexo x). Como aspectos más importantes aquí, el profesor-tutor explica detalladamente los objetivos que se persiguen, los temas más importantes a tratar en el próximo encuentro, de manera que el estudiante siente la necesidad de realizar las actividades orientadas como soporte para la asimilación del próximo contenido.

Para la evaluación de los trabajos independientes, los estudiantes en conjunto con el profesor-tutor, quedarán claros la forma en que se evaluarán las actividades y que los resultados alcanzados se debatirán en la primera parte del próximo encuentro, además queda claro aquí la bibliografía a utilizar, su disponibilidad y los aportes que realizará cada estudiante o el grupo en dependencia del tipo de trabajo independiente planificado.

Conclusiones de la clase

Esta parte constituye el cierre del encuentro. Aquí el profesor estimulará al estudiante para que desarrolle cada actividad orientada desde la demostración de su importancia para la vida práctica, su profesión y la necesidad de su estudio. Se destacarán los aspectos más significativos tratados estableciendo la relación entre el momento evaluativo del trabajo independiente y el orientado. Se le da protagonismo también al estudiante para que haga cierres de cada contenido tratado.

Como principales conclusiones de esta actividad declaramos:

El centro de trabajo, la comunidad donde vivimos, el contexto específico que transformamos y al cual nos adaptamos constantemente, son escenarios de los cuales surgen constantemente ideas que pueden constituir un problema de investigación, siempre y cuando se tengan las condiciones objetivas y subjetivas necesarias para su tratamiento.

El objetivo de la investigación queda claro cuando se logra un buen planteamiento del problema científico y garantiza clarificar el producto que se quiere para dar respuesta de manera palpable a la problemática en la que se investiga. La construcción del marco teórico permite que el investigador determine, justifique, profundice en la problemática objeto de estudio y proponga nuevas concepciones teóricas para justificar el estudio que sirven de bases para pronosticar un resultado.

La formulación de la hipótesis permite que el investigador trabaje por la solución de una respuesta ya percibida pero no constatada. La definición conceptual y operacional de las variables son determinantes para guiar su camino científico. No siempre este cuenta con la preparación necesaria para su formulación, como alternativa declara preguntas científicas, las que permiten guiar el proceso investigativo a partir de la descomposición del problema de investigación en subproblemas que deben ser resueltos en el proceso investigativo, y que de la solución completa de los mismos puede derivarse una respuesta al problema que generó la investigación.

Bibliografía utilizada

- Alvira, F. (1983). Perspectiva cuantitativa-perspectiva cualitativa en la metodología sociológica. Revista Española de Investigaciones Sociológicas. No 22 CIS, España.
- Beltrán, M. (1987). Cinco vías de acceso a la realidad social. Revista Española de Investigaciones Sociológicas. CIS, España.
- Beltrán, M. (1991). La realidad social. Editorial Tecnos, Madrid, España.
- Best. J.W. (1972) Como investigar en educación. Edición Morata. Madrid, España.
- Bordieu, Pierre, J.C. Chamboredom y J. C. Passeron. (1976). El oficio del sociólogo, Editorial Siglo XXI, Madrid, España.
- Bourdieu, Pierre and Loic J. Wacquant. (1992). An invitation to reflexive Sociology. Universidad de Chicago, USA.
- Bunge, M. (1972) La investigación científica: Su estrategia y su filosofía. Editorial Ciencias Sociales. La Habana, Cuba.
- Campistrous L. y C. Rizo. (1996). Aprende a resolver problemas aritméticos. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.
- Conde, F (1994). Un ensayo de articulación de las perspectivas cuantitativas y cualitativas en la investigación social. REIS. Revista Española de Investigaciones Sociológicas, No 51, pags. 91-117, Madrid, España.
- Getmanova, A. (1989) Logic. Moscow Publishing House. Moscú. URSS.
- Hernández Sampier, R (2004). Metodología de la investigación 1. Editorial Félix Varela, La Habana, Cuba.
- Hernández Sampier, R, Carlos Fernández Collado, Pilar Baptista Lucio. (2006). Metodología de la investigación. Cuarta edición. McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A. de C.V, México.
- Pérez, G. et al. (1996) Metodología de la investigación educativa. 1ra Parte. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.
- Rizo & Campistrous. (1999). Sobre las hipótesis y las preguntas científicas en los trabajos investigación. Taller de MIE. ICCP. 24 y 25 Feb. de 1999, La Habana, Cuba.

- Rodríguez Gómez, Gregorio.; Gil Flores, Javier. & García Jiménez, Eduardo. (2004). Metodología de la Investigación Cualitativa. Editorial "Félix Varela", La Habana, Cuba.
- Rojo González, M. (1980). Lecturas complementarias. Editorial del MES, La Habana, Cuba.
- Rojo González, M. (1980). Metodología de la Investigación. Editorial del MES, La Habana, Cuba.
- Román Cao, E. (2008). Materiales de apoyo x, x y x (estos están impresos y puestos en la plataforma MOODLE)
- Selección de Lecturas de Metodología de la Investigación II. (2002). Editorial "Félix Varela", La Habana, Cuba.
- Selección de Lecturas de Metodología de la Investigación Social I. (2003). Editorial Oriente, Santiago de Cuba.
- Selección de Lecturas de Metodología III. (2002). Editorial Félix Varela, La Habana, Cuba.
- Vasilachis de Gialdino I. (1992). Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos, Centro Editor de América Latina. S.A, Buenos Aires, Argentina.

Anexo 17.

Resultados de la guía de observación al encuentro intermedio después de implementada la propuesta

Para dar una evaluación se tuvo en cuenta la medida en que profesores-tutores y estudiantes manifestaron necesidades, intereses, experiencias y prácticas relacionadas con el PDTI.

E: Se observan evidencias de identificación, motivación con el PDTI y se cumple con la dinámica de este.

B: Se observan evidencias de identificación, motivación con el PDTI y se cumple con la dinámica de este pero se observa en algunos momentos la falta de acción en relación con lo que exige este momento

R: Se observan algunas evidencias de identificación, motivación con el PDTI, se practican en ocasiones, métodos y dinámicas de otras formas de organización de la docencia, se cumple en alguna medida con la dinámica del PDTI y se observan acciones que no responden del todo a las exigencias del momento que se desarrolla.

M: No se observan evidencias de identificación, motivación con el PDTI, se cumple en alguna medida con la dinámica de este pero, se observan métodos y dinámicas de trabajo de otras formas de organización de la docencia y las acciones que se desarrollan no están en correspondencia con la lógica del PDTI y sus momentos.

No	Indicadores a observar	E	B	R	M
1(P)	Motivación del profesor para orientar trabajos independientes (evidencias de su necesidad e interés por ello).				
2(E)	Motivación de los estudiantes por la realización de trabajos independientes (evidencias de su necesidad e interés por ello)				
3(P)	Relación trabajo independiente orientado - nivel de desarrollo del estudiante				
4(P)	Utilización de la bibliografía disponible, accesible al estudiante.				
5(P)	Relación que establece entre el contenido y las TIC, y actividades que orienta en función de su explotación.				
6(P)	Información evidenciada sobre las potencialidades del territorio como ayudas en la realización de los trabajos independientes.				
7(P)	Orienta el trabajo independiente como actividades para que el estudiante gestione y aplique el conocimiento				
8(P)	Orientación del trabajo independiente en función del próximo encuentro				

9(P)	Estimulación del trabajo colaborado y en grupo durante la clase y la ejecución del trabajo independiente				
10(P)	Relación orientación (encuentro inicial) – ejecución y evaluación (encuentro intermedio)				
11(P)	Evaluación de los trabajos independientes en función del desarrollo del estudiante propiciando su participación activa y la retroalimentación. Prácticas de la autoevaluación, la heteroevaluación y la coevaluación.				
12(E)	Productividad y creatividad en las respuestas emitidas.				
13(E)	Evidencias de la utilización de las TIC en función del trabajo independiente desarrollado.				
14(E)	Aporte de conocimiento nuevo por parte del estudiante al encuentro, encontrado por sí mismo.				
15(E)	Relación trabajo independiente – problemas del contexto laboral en relación con la carrera o asignatura que estudia				
16(E)	Dedicación y esfuerzo mostrada por el estudiante para realizar los trabajos independientes				
17(E)	Nivel de independencia mostrado por el estudiante en clase				

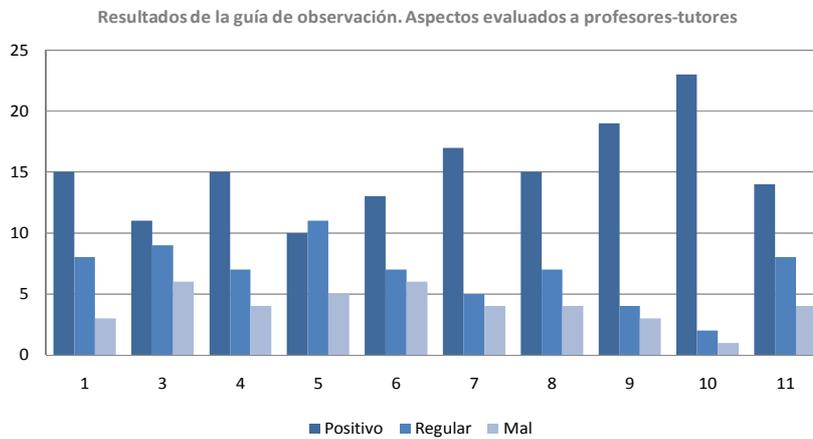
Anexo 17.1.

Resultados de la guía de observación. Aspectos evaluados a los profesores-tutores.

Tabla 1.

ÍTEMS	E		B		R		M	
	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%
1 (P)	9	34.6	6	23.1	8	30.8	3	11.5
3 (P)	6	23.1	5	19.2	9	34.6	6	23.1
4 (P)	6	23.1	9	34.6	7	26.9	4	15.4
5 (P)	5	19.2	5	19.2	11	42.4	5	19.2
6 (P)	5	19.2	8	30.8	7	26.9	6	23.1
7 (P)	10	38.5	7	26.9	5	19.2	4	15.4
8 (P)	8	30.8	7	26.9	7	26.9	4	15.4
9 (P)	9	34.6	10	38.5	4	15.4	3	11.5
10 (P)	13	50	10	38.5	2	7.7	1	3.8
11 (P)	7	26.9	7	26.9	8	30.8	4	15.4

Gráfica 1.



Anexo 17.2.

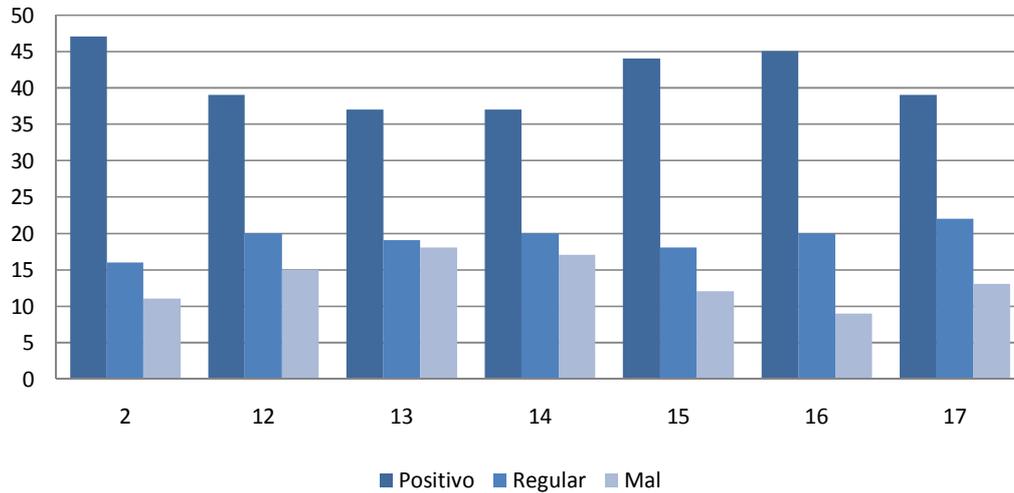
Resultados de la guía de observación. Aspectos evaluados a los estudiantes.

Tabla 2.

ÍTEMS	E		B		R		M	
	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%
2 (E)	26	35.1	21	28.4	16	21.6	11	14.9
12 (E)	22	29.7	17	23	20	27	15	20.3
13 (E)	19	25.7	18	24.3	19	25.7	18	24.3
14 (E)	19	25.7	18	24.3	20	27	17	23
15 (E)	21	28.4	23	31.1	18	24.3	12	16.2
16 (E)	25	33.8	20	27	20	27	9	12.2
17 (E)	18	24.3	21	28.4	22	29.7	13	17.6

Gráfico 2.

Resultados de la guía de observación. Aspectos evaluados a estudiantes



Anexo 18

Encuesta a profesores-tutores

Anexo 18.1. MEDICIÓN A PROFESORES-TUTORES (dimensiones 1, 3 y 4)

1- Mi motivación por desarrollar las clases desde la dinámica del PDTI en función de lograr los objetivos de la asignatura desde su concreción en la clase encuentro es:

- Muy elevada
- Elevada
- Medianamente elevada
- Baja
- Muy baja

2- El tiempo y esfuerzo que dedico para planificar y orientar los trabajos independientes es:

- Mucho tiempo
- El tiempo necesario para ello
- Ni mucho ni poco tiempo
- Poco tiempo
- Ningún tiempo

3- Los trabajos independientes que oriento propician el uso de las TIC y otros materiales bibliográficos actualizados casi en la misma medida que el uso del libro de texto básico de la asignatura.

- Muy frecuentemente
- Frecuentemente
- Medianamente frecuente
- Pocas veces
- Nunca

4- Los trabajos independientes que oriento estimulan la gestión y el procesamiento del conocimiento por parte del estudiante por encima de la orientación de tareas que ejerciten lo tratado en clase.

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- Medianamente de acuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

5- Los trabajos independientes que oriento estimulan la creatividad del estudiante porque se estructuran también, sobre la base del diagnóstico y la búsqueda de posibles soluciones a problemas que se dan en el entorno laboral de este.

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- Medianamente de acuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

6- Durante la evaluación del trabajo independiente, que corresponde a la primera parte de la clase encuentro, propicio el espacio necesario para comunicar los resultados alcanzados durante el momento de la ejecución y se da total protagonismo al estudiante porque es la vía más eficiente y dinámica de evaluar y socializar el aprendizaje alcanzado por este.

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- Medianamente de acuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

7- Los trabajos independientes que oriento se planifican sobre la base del diagnóstico del nivel de desarrollo actual que posee cada estudiante en el que se tienen en cuenta, las insuficiencias y potencialidades para realizar tareas con mayor o menor grado de complejidad

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- Medianamente de acuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

8- Desde la clase propicio el trabajo colaborado entre compañeros de aula, pequeños grupos y profesionales del territorio porque oriento tareas que aglutinan a personal preparado del territorio y estas promuevan el debate de temas por equipos.

- Muy frecuentemente
- Frecuentemente
- Medianamente frecuente
- Pocas veces
- Nunca

Anexo 18.2. Tabla 1. Resultados alcanzados

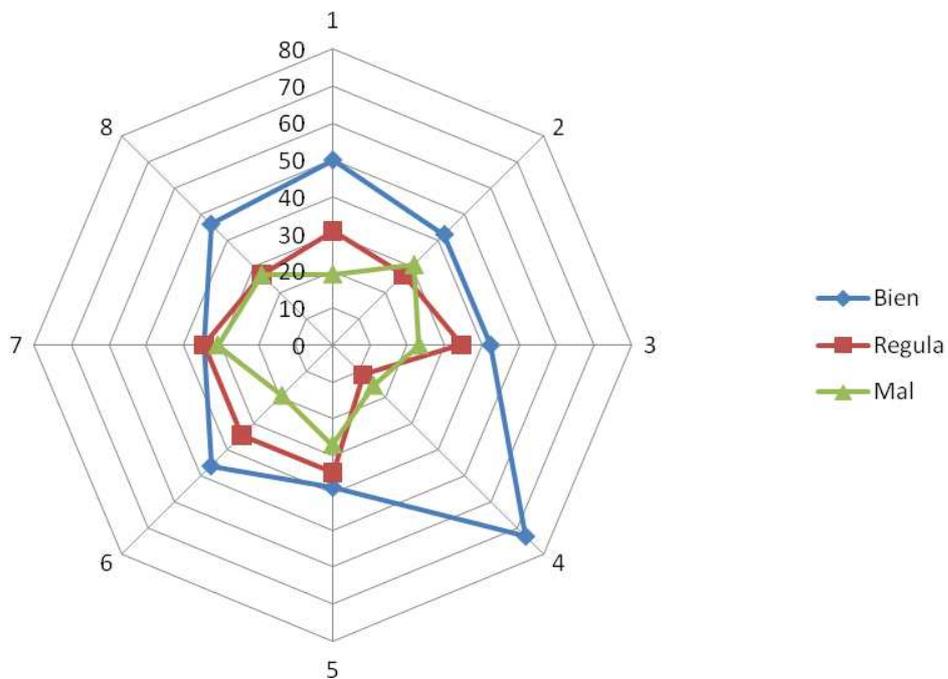
B = Muy elevada, elevada, mucho tiempo, el tiempo necesario para ello, muy frecuentemente, frecuentemente, muy de acuerdo y de acuerdo

R = Medianamente elevada, ni mucho ni poco tiempo, medianamente frecuente, medianamente de acuerdo

M = Baja, muy baja, poco tiempo, ningún tiempo, pocas veces, nunca, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo

Indicadores	Encuesta					
	Bien		Regular		Mal	
	Cant	%	Cant	%	Cant	%
1	13	50	8	30.8	5	19.2
2	11	42.3	7	26.9	8	30.8
3	11	42.3	9	34.6	6	23.1
4	19	73.1	3	11.5	4	15.4
5	10	38.5	9	34.6	7	26.9
6	12	46.2	9	34.6	5	19.2
7	9	34.6	9	34.6	8	30.8
8	12	46.2	7	26.9	7	26.9

Gráfico 1. Representación gráfica en porcentajes del resultado alcanzado por los profesores-tutores



Anexo 19

Encuesta a estudiantes

Anexo 19.1. MEDICIÓN A ESTUDIANTES (dimensiones 1, 3 y 4)

1- Mi motivación por la realización de trabajos independientes es:

- Muy elevada
- Elevada
- Medianamente elevada
- Baja
- Muy baja

2- Dedico mucho tiempo y esfuerzo para realizar los trabajos independientes.

- Mucho tiempo
- El tiempo necesario para ello
- Ni mucho ni poco tiempo
- Poco tiempo
- Ningún tiempo

3- Utilizas las TIC y los materiales bibliográficos orientados para la realización de los trabajos independientes.

- Muy frecuentemente
- Frecuentemente
- Medianamente frecuente
- Pocas veces
- Nunca

4- Los trabajos independientes estimulan la gestión y el procesamiento por sí del conocimiento necesario para vencer los objetivos de la asignatura.

- Totalmente
- Bastante
- Más o menos
- Poco
- Muy poco

5- Los trabajos independientes estimulan mi creatividad porque llevo al aula propuestas de soluciones parciales a problemas que se dan en mi entorno laboral, relacionados con los contenidos de las asignaturas que estudio

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- Medianamente de acuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

6- Durante la evaluación del trabajo independiente, que corresponde a la primera parte de la clase encuentro, se propicia el espacio necesario para comunicar los resultados alcanzados durante el momento de la ejecución y se nos da total protagonismo.

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- Medianamente de acuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

7- En la realización del trabajo independiente me siento bien porque las tareas que me orientan están en dependencia del nivel de desarrollo que he alcanzado en el aprendizaje

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- Medianamente de acuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

8- Durante el PDTI me siento estimulado porque también se propicia el trabajo colaborado entre compañeros de aula, pequeños grupos y profesionales del territorio que pueden ofrecernos ayudas

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- Medianamente de acuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

Anexo 19.2. Tabla 1. Resultados alcanzados

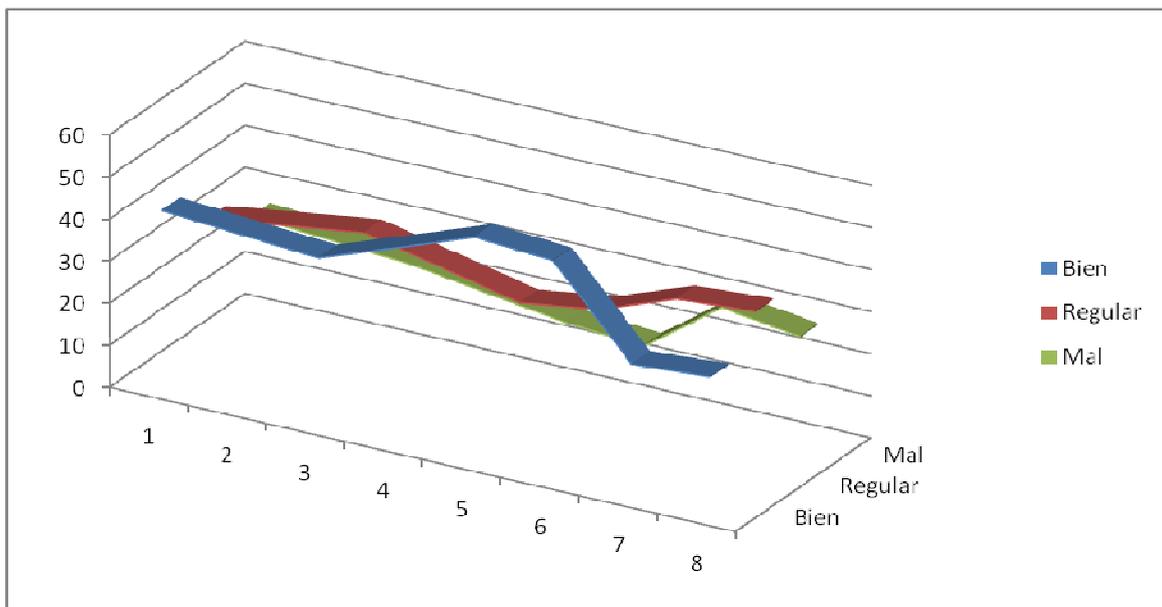
B = Muy elevada, elevada, mucho tiempo, el tiempo necesario para ello, muy frecuentemente, frecuentemente, muy de acuerdo y de acuerdo

R = Medianamente elevada, ni mucho ni poco tiempo, medianamente frecuente, medianamente de acuerdo

M = Baja, muy baja, poco tiempo, ningún tiempo, pocas veces, nunca, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo

Indicadores	Encuesta					
	Bien		Regular		Mal	
	Cant	%	Cant	%	Cant	%
1	31	41.9	24	32.4	19	25.7
2	30	40.5	26	35.2	18	24.3
3	29	39.2	28	37.8	17	23
4	34	45.9	25	33.8	15	20.3
5	39	52.7	22	29.7	13	17.6
6	38	51.4	24	32.4	12	16.2
7	23	31.1	29	39.2	22	29.7
8	24	32.4	30	40.5	20	27.1

Gráfico 1. Representación gráfica en porcentajes del resultado alcanzado por los estudiantes



Anexo 20.

Resultados de la escala autovalorativa aplicada a estudiantes posterior a la implementación de la propuesta

Tabla 1.

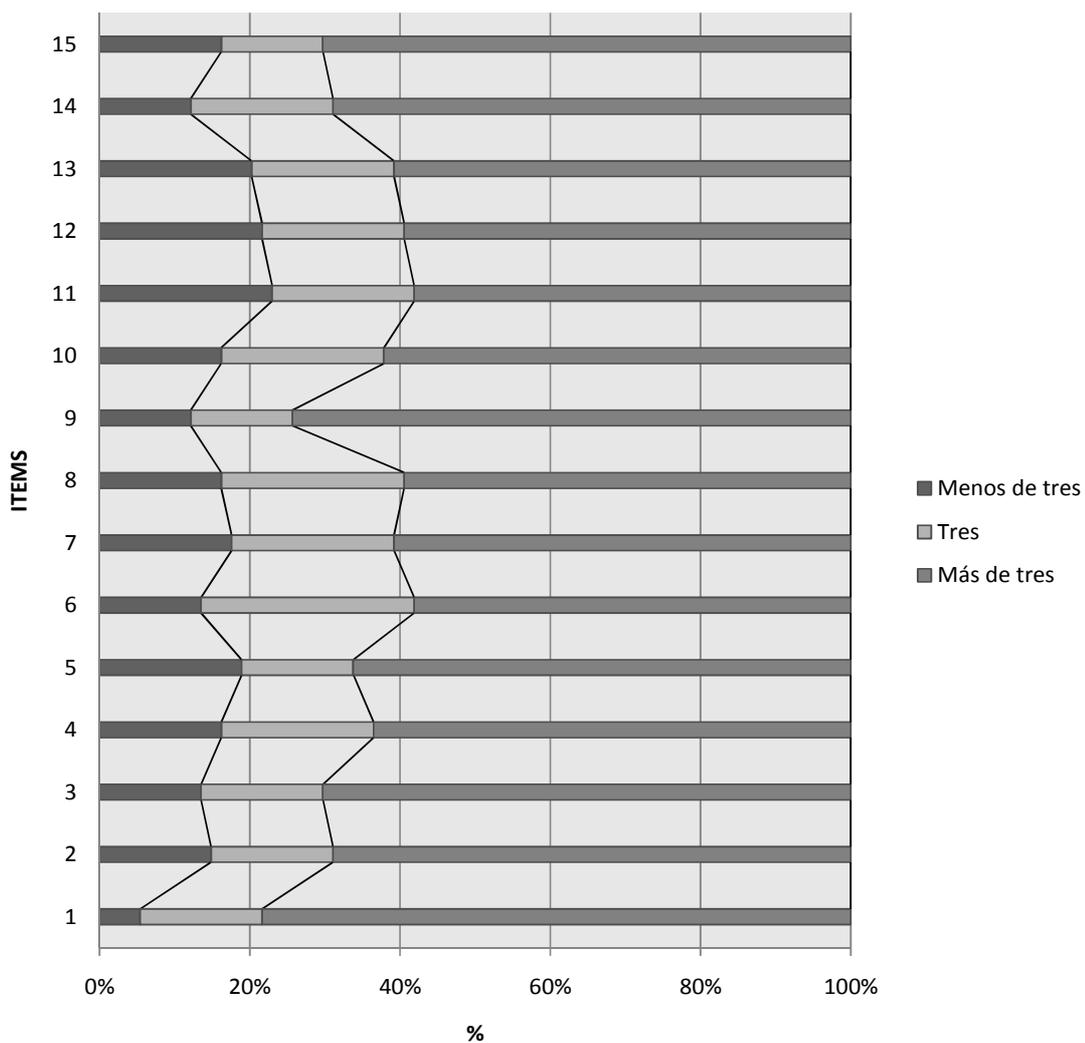
Valor total otorgado	ITEMS														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1	0	2	3	5	5	3	4	4	0	3	3	8	7	2	3
2	4	9	7	7	9	7	9	8	9	9	14	8	8	7	9
3	12	13	12	15	11	21	17	18	10	16	14	14	14	14	10
4	16	23	20	22	20	20	22	21	26	23	20	23	19	21	24
5	42	27	32	25	29	23	22	23	29	23	23	21	26	30	28

Tabla 2. Puntuación total otorgada por indicadores

Ítems medidos	Menos de tres		Tres		Más de tres	
	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%
1	4	5.4	12	16.2	58	78.4
2	11	14.9	12	16.2	51	68.9
3	10	13.5	12	16.2	52	70.3
4	12	16.2	15	20.3	47	63.5
5	14	18.9	11	14.9	49	66.2
6	10	13.5	21	28.4	43	58.1
7	13	17.6	16	21.6	45	60.8
8	12	16.2	18	24.3	44	59.5
9	9	12.2	10	13.5	55	74.3
10	12	16.2	16	21.6	46	62.2
11	17	23	14	18.9	43	58.1
12	16	21.6	14	18.9	44	59.5
13	15	20.3	14	18.9	45	60.8
14	9	12.2	14	18.9	51	68.9
15	12	16.2	10	13.5	52	70.3

Gráfico 1.

Resultados de la escala autovalorativa a estudiantes posterior a la implementación de la propuesta



Anexo 21.

Resultados de la escala autovalorativa aplicada a profesores-tutores después de la implementación de la propuesta

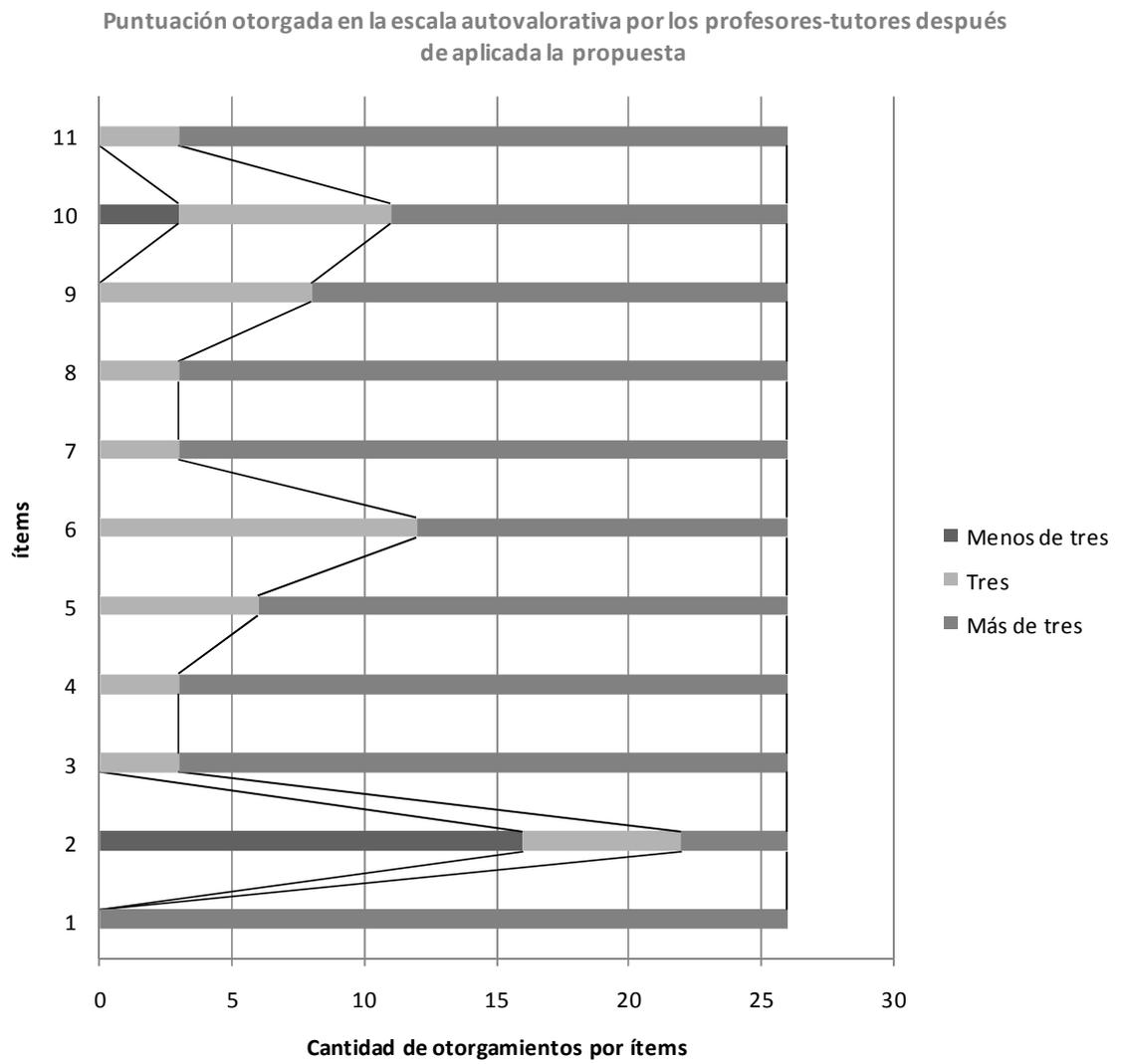
Tabla 1.

No	ITEMS										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	5	2	5	5	4	4	5	5	4	5	4
2	4	2	5	4	3	3	4	4	4	4	4
3	4	4	4	4	3	3	4	4	3	4	4
4	5	3	3	4	5	3	5	5	4	3	3
5	5	3	4	3	4	4	3	3	3	2	4
6	4	1	5	4	5	5	5	5	4	4	5
7	5	3	5	5	5	5	5	5	5	3	5
8	5	2	5	5	4	3	4	5	4	4	4
9	5	3	5	5	5	5	5	5	4	4	5
10	5	2	5	5	4	4	5	5	3	3	4
11	4	2	5	4	3	3	4	4	4	4	4
12	4	4	4	4	3	3	4	4	3	3	4
13	5	2	3	4	5	3	5	5	4	5	3
14	5	2	4	3	4	4	3	3	3	2	4
15	4	1	5	4	5	5	5	5	4	4	5
16	5	4	5	5	5	5	5	5	5	3	5
17	5	2	5	5	4	3	4	5	3	4	4
18	5	3	5	5	5	5	5	5	4	4	5
19	5	2	5	5	4	4	5	5	4	5	4
20	4	2	5	4	3	3	4	4	4	4	4
21	4	5	4	4	3	3	4	4	3	3	4
22	5	2	3	4	5	3	5	5	4	3	3
23	5	2	4	3	4	4	3	3	3	2	4
24	4	1	5	4	5	5	5	5	4	4	5
25	5	3	5	5	5	5	5	5	5	3	5
26	5	2	5	5	4	3	4	5	4	4	4

Tabla 2. Puntuación total otorgada por indicadores

Ítems medidos	Menos de tres		Tres		Más de tres	
	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%
1	0	0	0	0	26	100
2	16	61.5	6	23.1	4	15.4
3	0	0	3	11.5	23	88.5
4	0	0	3	11.5	23	88.5
5	0	0	6	23.1	20	76.9
6	0	0	12	46.2	14	53.8
7	0	0	3	11.5	23	88.5
8	0	0	3	11.5	23	88.5
9	0	0	8	30.8	18	69.2
10	3	11.5	8	30.8	15	57.7
11	0	0	3	11.5	23	88.5

Gráfico 2.



ANEXO 22

Prueba de hipótesis

28.1. Wilcoxon Signed Ranks Test Estudiantes

Test Statistics ^c

	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
ITEM1DES - ITEM1ANT	-7,304 ^a	,000
ITEM2DES - ITEM2ANT	-2,717 ^b	,007
ITEM3DES - ITEM3ANT	-6,883 ^a	,000
ITEM4DES - ITEM4ANT	-5,696 ^a	,000
ITEM5DES - ITEM5ANT	-5,631 ^a	,000
ITEM6DES - ITEM6ANT	-5,289 ^a	,000
ITEM7DES - ITEM7ANT	-5,158 ^a	,000
ITEM8DES - ITEM8ANT	-5,987 ^a	,000
ITEM9DES - ITEM9ANT	-4,068 ^b	,000
ITEM10DE - ITEM10AN	-6,794 ^a	,000
ITEM11DE - ITEM11AN	-6,228 ^a	,000
ITEM12DE - ITEM12AN	-6,193 ^a	,000
ITEM13DE - ITEM13AN	-5,368 ^a	,000
ITEM14DE - ITEM14AN	-6,091 ^a	,000
ITEM15DE - ITEM15AN	-4,133 ^a	,000

a. Based on negative ranks.

b. Based on positive ranks.

c. Wilcoxon Signed Ranks Test

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
ITEM1DES - ITEM1ANT	Negative Ranks	3 ^a	8,50	25,50
	Positive Ranks	69 ^b	37,72	2602,50
	Ties	2 ^c		
	Total	74		
ITEM2DES - ITEM2ANT	Negative Ranks	34 ^d	25,87	879,50
	Positive Ranks	15 ^e	23,03	345,50
	Ties	25 ^f		
	Total	74		
ITEM3DES - ITEM3ANT	Negative Ranks	3 ^g	9,50	28,50
	Positive Ranks	62 ^h	34,14	2116,50
	Ties	9 ⁱ		
	Total	74		
ITEM4DES - ITEM4ANT	Negative Ranks	11 ^j	14,73	162,00
	Positive Ranks	50 ^k	34,58	1729,00
	Ties	13 ^l		
	Total	74		
ITEM5DES - ITEM5ANT	Negative Ranks	14 ^m	16,86	236,00
	Positive Ranks	52 ⁿ	37,98	1975,00
	Ties	8 ^o		
	Total	74		
ITEM6DES - ITEM6ANT	Negative Ranks	12 ^p	18,25	219,00
	Positive Ranks	49 ^q	34,12	1672,00
	Ties	13 ^r		
	Total	74		
ITEM7DES - ITEM7ANT	Negative Ranks	9 ^s	23,22	209,00
	Positive Ranks	50 ^t	31,22	1561,00
	Ties	15 ^u		
	Total	74		
ITEM8DES - ITEM8ANT	Negative Ranks	7 ^v	16,21	113,50
	Positive Ranks	53 ^w	32,39	1716,50
	Ties	14 ^x		
	Total	74		
ITEM9DES - ITEM9ANT	Negative Ranks	35 ^y	24,73	865,50
	Positive Ranks	10 ^z	16,95	169,50
	Ties	29 ^{aa}		
	Total	74		
ITEM10DE - ITEM10AN	Negative Ranks	5 ^{bb}	11,00	55,00
	Positive Ranks	61 ^{cc}	35,34	2156,00
	Ties	8 ^{dd}		
	Total	74		
ITEM11DE - ITEM11AN	Negative Ranks	7 ^{ee}	13,93	97,50
	Positive Ranks	55 ^{ff}	33,74	1855,50
	Ties	12 ^{gg}		
	Total	74		
ITEM12DE - ITEM12AN	Negative Ranks	7 ^{hh}	16,21	113,50
	Positive Ranks	56 ⁱⁱ	33,97	1902,50
	Ties	11 ^{jj}		
	Total	74		
ITEM13DE - ITEM13AN	Negative Ranks	8 ^{kk}	22,94	183,50
	Positive Ranks	51 ^{ll}	31,11	1586,50
	Ties	15 ^{mm}		
	Total	74		
ITEM14DE - ITEM14AN	Negative Ranks	6 ⁿⁿ	25,50	153,00
	Positive Ranks	59 ^{oo}	33,76	1992,00
	Ties	9 ^{pp}		
	Total	74		
ITEM15DE - ITEM15AN	Negative Ranks	12 ^{qq}	29,54	354,50
	Positive Ranks	47 ^{rr}	30,12	1415,50
	Ties	15 ^{ss}		
	Total	74		

- a. ITEM1DES < ITEM1ANT
- b. ITEM1DES > ITEM1ANT
- c. ITEM1DES = ITEM1ANT
- d. ITEM2DES < ITEM2ANT
- e. ITEM2DES > ITEM2ANT
- f. ITEM2DES = ITEM2ANT

22.2. Wilcoxon Signed Ranks Test Profesores-Tutores

Test Statistics^b

	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
ITEM1ANT - ITEM1DES	-4,355 ^a	,000
ITEM2ANT - ITEM2DES	-1,770 ^a	,077
ITEM3ANT - ITEM3DES	-3,949 ^a	,000
IETM4ANT - ITEM4DES	-4,153 ^a	,000
ITEM5ANT - ITEM5DES	-4,109 ^a	,000
ITEM6ANT - ITEM6DES	-3,835 ^a	,000
ITEM7ANT - ITEM7DES	-4,143 ^a	,000
ITEM8ANT - ITEM8DES	-2,129 ^a	,033
ITEM9ANT - ITEM9DES	-4,072 ^a	,000
ITEM10AN - ITEM10DE	-4,304 ^a	,000
ITEM11AN - ITEM11DE	-3,191 ^a	,001

a. Based on positive ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
ITEM1ANT - ITEM1DES	Negative Ranks	24 ^a	12,50	300,00
	Positive Ranks	0 ^b	,00	,00
	Ties	2 ^c		
	Total	26		
ITEM2ANT - ITEM2DES	Negative Ranks	14 ^d	10,68	149,50
	Positive Ranks	6 ^e	10,08	60,50
	Ties	6 ^f		
	Total	26		
ITEM3ANT - ITEM3DES	Negative Ranks	20 ^g	12,35	247,00
	Positive Ranks	2 ^h	3,00	6,00
	Ties	4 ⁱ		
	Total	26		
ITEM4ANT - ITEM4DES	Negative Ranks	23 ^j	13,70	315,00
	Positive Ranks	2 ^k	5,00	10,00
	Ties	1 ^l		
	Total	26		
ITEM5ANT - ITEM5DES	Negative Ranks	22 ^m	12,34	271,50
	Positive Ranks	1 ⁿ	4,50	4,50
	Ties	3 ^o		
	Total	26		
ITEM6ANT - ITEM6DES	Negative Ranks	20 ^p	12,15	243,00
	Positive Ranks	2 ^q	5,00	10,00
	Ties	4 ^r		
	Total	26		
ITEM7ANT - ITEM7DES	Negative Ranks	23 ^s	13,65	314,00
	Positive Ranks	2 ^t	5,50	11,00
	Ties	1 ^u		
	Total	26		
ITEM8ANT - ITEM8DES	Negative Ranks	13 ^v	10,08	131,00
	Positive Ranks	5 ^w	8,00	40,00
	Ties	8 ^x		
	Total	26		
ITEM9ANT - ITEM9DES	Negative Ranks	23 ^y	13,52	311,00
	Positive Ranks	2 ^z	7,00	14,00
	Ties	1 ^{aa}		
	Total	26		
ITEM10ANT - ITEM10DES	Negative Ranks	23 ^{bb}	12,00	276,00
	Positive Ranks	0 ^{cc}	,00	,00
	Ties	3 ^{dd}		
	Total	26		
ITEM11ANT - ITEM11DES	Negative Ranks	17 ^{ee}	10,18	173,00
	Positive Ranks	2 ^{ff}	8,50	17,00
	Ties	7 ^{gg}		
	Total	26		

a. ITEM1ANT < ITEM1DES

b. ITEM1ANT > ITEM1DES

c. ITEM1ANT = ITEM1DES

d. ITEM1ANT - ITEM1DES