

**UNIVERSIDAD DE ORIENTE
CENTRO DE ESTUDIOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR
“Manuel F. Gran”**

**MODELO PEDAGÓGICO PARA LA
TELEFORMACIÓN PERMANENTE DE LOS
DOCENTES DE LAS SEDES UNIVERSITARIAS
MUNICIPALES**

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

AUTOR: MSc. Juan José Fonseca Pérez

TUTOR: Dr. C. Ulises Mestre Gómez

**Santiago de Cuba
2007**

DEDICATORIA

A mis hijas Isleidys y Liliana María

A mi nieta Melisa

AGRADECIMIENTOS:

A mi familia y en particular a mi esposa, por su comprensión, paciencia, desmedido esmero, cooperación y confianza.

A mi tutor, Dr. C. Ulises Mestre Gómez, por su sabia dirección en la realización de este trabajo.

A la Dra. C. Clara Suárez y el Dr. C. José Ignacio Reyes por su valiosa contribución en el perfeccionamiento del informe de la tesis.

A mis compañeros del núcleo del partido de la Vice Rectoría Docente y de la Sección Sindical por su apoyo constante para que pudiera salir adelante con el proceso de formación doctoral.

A los profesores del Centro de Estudios de la Educación Superior "Manuel F. Gran", por sus valiosas recomendaciones que posibilitaron perfeccionar mi formación doctoral.

A mis compañeros del Centro de Estudios de Didáctica de la Educación Superior de Las Tunas, por su gran apoyo.

A todos los que hicieron posible la culminación de este trabajo.

SÍNTESIS

La Universalización de la Educación Superior demandó la búsqueda de Recursos Humanos para asumir la docencia en cada sede municipal del país, a partir de los profesionales residentes en el territorio, la mayoría de ellos con necesidades formativas en las áreas sociológicas, psicológicas y pedagógicas, lo que dificulta el enfrentamiento exitoso de la nueva labor.

La presente investigación, cuyo objetivo lo constituye el establecimiento de un programa socio educativo para la teleformación permanente sociológica, psicológica y pedagógica de los docentes, responde al problema de las insuficiencias que manifiestan los profesores de las Sedes Universitarias Municipales de Las Tunas en el desarrollo de las tareas como docentes en correspondencia con el modelo pedagógico de la universalización y que afecta su desempeño.

En la práctica se aporta un programa socio educativo, para la teleformación permanente de los docentes de las Sedes Universitarias Municipales, sobre la base de un modelo pedagógico y su metodología, que articula las modalidades a distancia y presencial de la educación de posgrado mediante la gestión del conocimiento y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

El modelo pedagógico para la teleformación permanente, cuya esencia está en las relaciones de estructuración, construcción, colaboración y retroalimentación que se establecen entre los componentes: relación orientador - docente y contexto virtual de teleformación pedagógica, permitirá la participación activa y responsable de los cursistas en la construcción del contenido, la conformación de un currículum acorde con sus necesidades, intereses y potencialidades.

La metodología, como un primer nivel de instrumentación del modelo, concibe etapas que garantiza su expresión más concreta en el programa socioeducativo.

La propuesta de programa cuenta con un componente académico que incluye tres diplomados que conforman una Especialidad en Didáctica de la Educación Superior; un componente metodológico, que explicita la dinámica del proceso para cada curso y un componente tecnológico que integra lo académico y lo metodológico. El programa apunta a producir un cambio en la mentalidad de los docentes para aprender a aprender y enseñar a aprender con apoyo de las tecnologías, el cual es de posible instrumentación y generalización en condiciones de universalización en todas las instituciones universitarias.

ÍNDICE.

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: LA FORMACIÓN PERMANENTE DE LOS DOCENTES	
Introducción	10
I.1.- La formación permanente de los docentes universitarios en Cuba: tendencia histórica	10
I.2.- Caracterización gnoseológica de la formación permanente de los docentes de la Educación Superior y la teleformación permanente	17
I.2.1.- Formación inicial y permanente de los docentes	17
I.2.2.- La educación a distancia como tendencia actual en la formación permanente del docente de la Educación Superior. El impacto de las tecnologías en esta modalidad: la teleformación	29
I.2.3.- Modelos pedagógicos utilizados en la Educación a Distancia basados en las tecnologías de la información y la comunicación	37
I.3.- Necesidad de formación de los docentes de las Sedes Universitarias Municipales	45
Conclusiones	48
CAPÍTULO II: MODELO PEDAGÓGICO PARA LA TELEFORMACIÓN PERMANENTE DE LOS DOCENTES DE LAS SEDES UNIVERSITARIAS MUNICIPALES.	
Introducción	50
II.1.-Modelo Pedagógico para la teleformación permanente sociológica, psicológica y pedagógica de los docentes de las Sedes Universitarias Municipales.	50
II.2.- Metodología como un primer nivel de instrumentación del modelo pedagógico de teleformación permanente.	75
II.2.1.- Incidencia de las diferentes instancias universitarias y entidades de la comunidad en el modelo pedagógico de teleformación permanente en Centro Universitario de Las Tunas.	82
II.3.- Valoración del Modelo pedagógico y su metodología por el criterio de expertos.	83
Conclusiones	86
CAPÍTULO III: PROGRAMA SOCIO EDUCATIVO DE CAPACITACIÓN DE LOS DOCENTES PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR.	
Introducción	87
III.1.- Programa socio educativo de Especialidad de posgrado en Didáctica de la Educación Superior.	87
III.1.1.- Componente académico del programa.	93
III.1.2.- Componente metodológico del programa.	104
III.1.3.- Componente tecnológico del programa.	111
III.2.- Valoración en una primera aproximación de la aplicación del programa	113
Conclusiones	115
CONCLUSIONES GENERALES Y RECOMENDACIONES	116
BIBLIOGRAFÍA	119
ANEXOS	131

INTRODUCCIÓN

El Gobierno Revolucionario, con la finalidad de elevar el nivel cultural de la población y de contribuir de manera justa y equitativa a la posibilidad de acceso a estudios superiores, inició la entrada al siglo XXI con la creación de las Sedes Universitarias Municipales, de modo que quedara garantizada la continuidad de estudios universitarios a los egresados de los diferentes Programas de la Revolución surgidos al calor de la Batalla de Ideas.

De esta forma se extienden los procesos sustantivos universitarios hasta los propios lugares de residencia y trabajo de los estudiantes, contribuyendo así al inicio de una nueva etapa en el avance de la Educación Superior, en estrecho vínculo con la sociedad, su desarrollo y las demandas en sus diversos ámbitos.

La universidad en cada municipio se convierte así en un espacio importante de realización personal y colectiva, se demuestra que el país cuenta con una significativa fuerza profesional altamente preparada, donde es posible utilizar de manera óptima los recursos materiales y humanos disponibles en cada lugar en función de la educación, de la elevación del nivel cultural del pueblo, y en estos últimos años se reconoce por la dirección de la Revolución y la población su contribución al desarrollo sociocultural, político y económico de la sociedad en general.

Este proceso de Universalización de la Educación Superior demanda la búsqueda de Recursos Humanos encargados de asumir la docencia de las diferentes asignaturas de los planes de estudios de las carreras que se ofertan en cada sede, de manera que los mismos puedan brindar su aporte en la formación de nuevos profesionales. Ante una respuesta masiva, los nuevos docentes universitarios en la condición de profesores a tiempo parcial requieren de una nueva preparación para enfrentar esta labor.

Uno de los retos que enfrentan hoy las universidades, en particular las universidades cubanas, es la formación permanente del profesorado para poder cumplir con la nueva misión de masificar la Educación Superior a través del proceso de Universalización, de forma que se asegure esta finalidad y donde además se construya el nuevo modelo de universidad que garantice igualar el acceso al egreso, a través de una adecuada estrategia de permanencia.

Dentro de la formación de profesionales en general, y entre ellos los docentes, uno de los temas de mayor importancia es la actualización y la formación permanente, sin la cual sería casi imposible el ejercicio de la profesión con los niveles de excelencia que demanda la sociedad de hoy.

Los profesionales dedicados a la docencia en las universidades, en su gran mayoría, no proceden de centros de formación pedagógica y como deciden dedicarse a la formación de profesionales, ya sea a tiempo total o parcial, poseen limitaciones en las competencias que un docente requiere en las áreas sociológicas, psicológicas y pedagógicas para desarrollar de manera eficiente este proceso.

El número de profesionales incorporados a la labor docente en los municipios crece aceleradamente, y en consecuencia la necesidad de prepararlos para que puedan ejercer su labor y mejorar su desempeño, en correspondencia con las exigencias que les plantea el modelo pedagógico de la universalización, diferente al de su formación profesional.

Surge así la necesidad, mediante la formación posgraduada, de alcanzar las competencias antes referidas, para poder enfrentar científicamente su labor como docentes universitarios y con ello contribuir a la calidad del proceso docente educativo en las instituciones de la Educación Superior.

El modelo pedagógico, que se utiliza en la formación de profesionales en las Sedes Universitarias Municipales, se caracteriza por su flexibilidad, capaz de adecuarse a las condiciones concretas de cada territorio, a las condiciones laborales, disponibilidad de tiempo y características individuales de aprendizaje de los estudiantes; es estructurado, para favorecer la organización y desarrollo del aprendizaje; centrado en el estudiante, para que este sea capaz de asumir de modo activo su propio proceso formativo y con actividades presenciales sistemáticas, donde los profesores al dirigir el aprendizaje de los estudiantes, apoyan, ayudan y guían. Además de las necesidades de ayuda y guía para lograr el cumplimiento del principio de la educación integral, dado por la heterogeneidad de la procedencia de los estudiantes que acceden a los estudios universitarios en las condiciones de la universalización.

Además, el modelo hace que aparezca la tutoría con gran fuerza y una nueva conceptualización, como una de las funciones del profesor universitario que se realiza tanto en actividades presenciales y no presenciales y tiene como propósito asesorar y guiar al estudiante durante sus estudios en lo académico, laboral, investigativo y la labor extensionista, para contribuir a su formación integral, donde la labor educativa se realiza de manera personalizada, en conjunto con el entorno laboral, comunitario y la familia.

Las características de este modelo incrementan la necesidad de preparación sociológica, psicológica y pedagógica, pero esta se vería limitada en su alcance e inmediatez, por la vía tradicional, siguiendo la transición por los diferentes niveles formativos desde la familiarización, el adiestramiento, hasta la oferta de posgrado, maestrías y doctorados de forma presencial desde la sede central.

Se impone así el reto de trabajar de forma acelerada en la formación de los docentes universitarios, donde se vincule la inicial con la continua de manera permanente, coherente y armónica, para lograr resolver la contradicción más externa que se presenta entre la preparación sociológica, psicológica y pedagógica que tienen los docentes de las sedes universitarias y las nuevas exigencias planteadas en las condiciones de Universalización de la Educación Superior.

En el Congreso Internacional Universidad 2004 bajo el lema: *La Universidad por un mundo mejor*, el entonces Ministro de Educación Superior de Cuba Fernando Vecino Alegret, desarrolló una conferencia magistral en la cual expresó:

"... otro elemento de alta prioridad es lo relativo a la idoneidad del cuerpo docente, de los profesores universitarios, ante las cada vez más complejas exigencias que la formación reclama, ... con la preparación adecuada y las condiciones morales necesarias para el desempeño de su actividad profesional" (F. V. Alegret. 2004: 10)

La actualización científica y pedagógica de los docentes universitarios es un factor fundamental para mejorar la calidad de la educación en la universalización, de ahí que se considere prioritaria la atención a la formación permanente de los mismos. Las razones en las que se basa esta decisión son muy diversas: imposibilidad de que la formación inicial pueda prosperar para toda una vida profesional, aumento y cambios constantes en los conocimientos que han de ser incorporados a los nuevos currículos, la incorporación y desarrollo vertiginoso de las tecnologías de la información y la comunicación, así como la renovación e incorporación de docentes con una formación pedagógica inicial, en muchos casos, inexistente o no adecuada a la demanda.

En este proceso de Universalización, la formación de posgrado debe adquirir nuevas dimensiones, ya el propio Ministerio de Educación Superior (MES) expone, según Castro Lamas, J. y Bernaza Rodríguez, G. (2004), la realización de dos modalidades extremas: una vinculada a las necesidades de formación relacionada con las investigaciones básicas en áreas muy especializadas y otra relacionada con las necesidades de formación de mayor demanda entre los profesionales, dentro de las mismas se incluye la formación pedagógica, la cual debe ser resuelta mediante la educación a distancia o la

semipresencial; además el MES declara la necesidad de modelos pedagógicos para estas modalidades dentro de la educación a distancia.

En el Centro Universitario de Las Tunas, en la actualidad, se duplicó el número de docentes del claustro sobre la base de profesionales que requieren, no sólo de una formación pedagógica permanente, sino también de articularla con elementos de una formación inicial profesoral que, en su mayoría, no recibieron.

Por otra parte los docentes con experiencia en la Educación Superior, también necesitan ampliar su formación didáctica acorde con las exigencias que plantea el modelo en este nivel educativo, para que puedan resolver los problemas de su radio de acción en los planos didáctico – metodológico, académico e investigativo, donde se incluye la tutoría.

En encuesta realizada (ver anexo 1) a los docentes de las Sedes Universitarias Municipales, a una muestra de 720 de una población de 1409 docentes, donde 91 son a tiempo completo y 1318 a tiempo parcial, arrojó los siguientes resultados:

- Los docentes tienen una escasa o ninguna formación sociológica, psicológica y pedagógica de la Educación Superior al no proceder de carreras pedagógicas el 68,8 % de los encuestados (anexo 2a2); manifiestan tener poca o ninguna experiencia como docentes más de la mitad, el 62,4 %; y se encuentran en la categoría docente de instructor el 94,2 % (anexo 2a4). Ello reafirma la necesidad de preparación en lo pedagógico (anexos 2b1 hasta 2b11) que demandan estos profesionales devenidos en docentes de las Sedes Universitarias Municipales.
- La inmensa mayoría ejercen simultáneamente las funciones de docente y tutor, el 88,9%. Esto exige una mayor preparación sociológica, psicológica y pedagógica para su desempeño; máxime dadas las características de la función de tutoría. (anexo 2a3).

Otras técnicas aplicadas y métodos de investigación utilizados fueron: participación directa del autor de la tesis en los ejercicios de categorización de los docentes adjuntos de las Sedes Universitarias Municipales (anexo 3), control y ayuda realizados al trabajo desarrollado en las sedes, donde se incluye revisión de planes de clases y programas analíticos, además de conversaciones con los directivos y profesores principales de la sede central. Con la triangulación de la información obtenida se arribaron a las siguientes tendencias:

- Dificultades en la estructura didáctica de las clases.

- Dificultades en la concepción y elaboración de los objetivos.
- Los medios empleados no siempre tienen una correcta fundamentación, ni orientación didáctica para los estudiantes, además de no prever de manera adecuada el uso de las nuevas tecnologías, por la falta de conocimientos de estas y de la didáctica para su empleo.
- Falta de dominio de recursos pedagógicos, psicológicos y sociológicos para la adecuada atención a la diversidad de manera individualizada y efectuar la tutoría.
- Falta de conocimiento y dominio del nuevo modelo pedagógico que se emplea en la formación de los profesionales en las condiciones de la Universalización de la Educación Superior.
- Falta de dominio de la ética de la profesión pedagógica.
- Los docentes manifiestan dominio de los contenidos científicos relativos al campo de la profesión de la que proceden, en general son buenos comunicadores y tienen intuición de cómo debe ser un proceso pedagógico en la universidad, aspectos que son considerados por este investigador en el momento de elaborar la propuesta científica.

Desde el análisis anterior se evidencia la existencia del siguiente problema científico.

PROBLEMA: Insuficiencias que manifiestan los profesores de las Sedes Universitarias Municipales de Las Tunas en el desarrollo de las tareas como docentes conforme con el modelo pedagógico de la universalización, que limita su desempeño.

OBJETO: la formación permanente de los docentes de la Educación Superior en condiciones de Universalización.

El número creciente de profesionales devenidos en docentes de la Educación Superior en las Sedes Universitarias Municipales, dedicados a esta labor a tiempo parcial, no pueden ser atendidas de forma óptima por las vías tradicionales de posgrado de manera presencial con encuentros frecuentes o de forma intensiva.

OBJETIVO: el establecimiento de un programa socio educativo para la teleformación permanente sociológica, psicológica y pedagógica de los docentes de las Sedes Universitarias Municipales de Las Tunas sobre la base de un modelo pedagógico de este proceso y su metodología.

Entendiéndose por programa, una serie ordenada de operaciones para llevar a cabo un proyecto, en este caso la teleformación permanente.

A partir del cual se precisa el **CAMPO DE ACCIÓN**: la teleformación permanente sociológica, psicológica y pedagógica de los docentes de las Sedes Universitarias Municipales de Las Tunas.

HIPÓTESIS: un programa socio educativo para la teleformación permanente sociológica, psicológica y pedagógica, sobre la base de un modelo pedagógico, cuya esencia esté en las relaciones dinámicas y flexibles de retroalimentación, estructuración, construcción y colaboración que se establecen entre los componentes orientador - docente y contexto virtual de teleformación pedagógica, permitirá perfeccionar el desempeño profesional de los docentes de las Sedes Universitarias Municipales.

Para corroborar esta hipótesis y dar cumplimiento al objetivo de la investigación, se trazaron las siguientes **tareas científicas**:

En la etapa facto-perceptible de la investigación

1. Caracterizar gnoseológicamente la formación permanente de los docentes de la Educación Superior y la teleformación permanente sociológica, psicológica y pedagógica de los docentes de las Sedes Universitarias Municipales, así como su estudio histórico tendencial.
2. Caracterizar la educación a distancia en la Educación Superior y el empleo de esta modalidad en la formación permanente de los docentes.
3. Analizar la utilización de las tecnologías en la educación a distancia y en la formación permanente de los docentes de la Educación Superior.
4. Diagnosticar las necesidades formativas de los docentes de las Sedes Universitarias Municipales.

En la etapa de elaboración teórica

5. Elaborar el modelo pedagógico para la teleformación permanente sociológica, psicológica y pedagógica de los docentes de las Sedes Universitarias Municipales.
6. Elaborar una metodología para la instrumentación del modelo pedagógico para la teleformación.

En la etapa de aplicación

7. Valorar el modelo y la metodología por el método de expertos.
8. Elaborar el programa socio educativo para la teleformación permanente sociológica, psicológica y pedagógica, sobre la base del modelo pedagógico, las necesidades y las potencialidades de los docentes de las Sedes Universitarias Municipales.

9. Valorar críticamente una primera aproximación de la aplicación del programa en el Centro Universitario de Las Tunas.

MÉTODOS.

En la ejecución de las tareas se aplicaron métodos de investigación, tanto teóricos como empíricos, donde se destacan:

Entre los métodos de nivel teórico

- Histórico-Lógico: en el análisis de la literatura, documentación especializada y artículos científicos con la finalidad de caracterizar la educación a distancia y la formación de los docentes en la Educación Superior; caracterizar gnoseológicamente la formación permanente de los docentes y la teleformación permanente, así como realizar el estudio histórico tendencial.
- Análisis – Síntesis: en el procesamiento de la información obtenida de la literatura y de otros modelos elaborados por diversos colectivos de diferentes universidades, así como en la elaboración del modelo pedagógico para la teleformación permanente propuesto.
- Sistémico – Estructural - Funcional: en la determinación de los elementos estructurales y componentes que conforman el modelo pedagógico para la teleformación permanente, los roles y funciones de los agentes educativos, así como en la conformación del programa socio educativo para la teleformación en lo sociológico, lo psicológico y lo pedagógico, de manera coherente y flexible.
- Hermenéutico dialéctico: en la interpretación del objeto de investigación, a partir del análisis de las relaciones dialécticas que se establecen en el proceso de teleformación permanente de los docentes de la Educación Superior.

Entre los métodos de nivel empírico:

- Observación: a ejercicios de categorización para determinar las necesidades y potencialidades de los profesionales que optan por ser docentes en la Educación Superior.
- Técnica de encuesta: a docentes y directivos de las Sedes Universitarias Municipales, para determinar la existencia del problema y las necesidades e intereses pedagógicos de los docentes a tiempo total y parcial, así como de los incorporados recientemente a la Educación Superior.

- Criterio de expertos: en la valoración de la factibilidad del modelo pedagógico para la teleformación sociológica, psicológica y pedagógica de los docentes de las Sedes Universitarias Municipales y la metodología para su instrumentación.
- La triangulación: en la confrontación de la información de las diferentes fuentes, así como en la obtenida por las técnicas aplicadas en el proceso de investigación.

El aporte teórico fundamental de la investigación es el modelo pedagógico para la teleformación permanente sociológica, psicológica y pedagógica de los docentes de las Sedes Universitarias Municipales, de donde emergen la estructuración, la construcción, la retroalimentación y la colaboración como relaciones esenciales entre sus componentes y la metodología como un primer nivel de instrumentación del modelo.

El aporte práctico lo constituye el programa socio educativo para la superación y capacitación de docentes para la Educación Superior en lo sociológico, psicológico y pedagógico, que puede instrumentarse en condiciones de universalización.

La novedad científica está dada en la concepción del sistema de teleformación permanente dinamizado por las relaciones de retroalimentación, estructuración, construcción y colaboración dada entre dos subsistemas, uno interno, relación orientador - docente y otro externo, el contexto virtual de teleformación pedagógica, conformado por un componente objetivo: las herramientas informáticas y telemáticas, y otro subjetivo: los agentes educativos que intervienen en el proceso y las relaciones de interacción que entre ellos se establece tanto de manera virtual como presencial; que lo hace flexible y susceptible de asimilar formas de educación no formales a la teleformación permanente.

Actualidad del tema

El proceso de Universalización de la Educación Superior, trae como consecuencia el crecimiento exponencial de los profesionales de cada territorio devenidos en docentes, bajo las exigencias de un modelo pedagógico nunca antes implementado en este nivel educativo, por lo que constituye un reto y una prioridad para las universidades la preparación masiva y acelerada de estos nuevos recursos humanos encargados de desarrollar el proceso formativo de los futuros profesionales con la calidad y excelencia que los momentos actuales y la sociedad demandan, esto abordándolo desde la teleformación y concretado en un programa socio educativo

Los resultados de esta investigación se han difundido entre la comunidad científica estudiosa de la temática al presentarse en los siguientes eventos científicos: INNOED 2005; Universidad 2006 (al nivel provincial y publicado en las memorias del evento internacional); Online - Educa - Madrid 2005; Ticemur 2005; CIVE 2005 y 2006, FIdOE 2006, en estos tres últimos se han generado publicaciones en los CD-ROM de las memorias contando con ISBN; m-ICTE 2006, en todos los casos con un buen impacto y aceptación por parte de los diferentes participantes.

CAPÍTULO I

LA FORMACIÓN PERMANENTE DE LOS DOCENTES

Introducción

En este capítulo se realiza un análisis tendencial ajustado al desarrollo histórico del objeto de la investigación, así como una caracterización gnoseológica de la formación permanente de los docentes universitarios y de la teleformación permanente.

Se caracteriza educación a distancia como modalidad formativa, el impacto que en esta tiene la introducción de las tecnologías de la información y la comunicación trayendo como tendencia la utilización de la teleformación, valorándose algunos modelos de teleformación y sus limitaciones.

Se concluye con una caracterización de la situación actual de los docentes de las Sedes Universitarias Municipales, donde se reconoce la necesidad de formación en las áreas sociológica, psicológica y pedagógica para enfrentar con éxito las funciones y tareas como docentes.

I.1.- La formación permanente de los docentes universitarios en Cuba: tendencias históricas

Cuba, como parte del mundo, emprendió con el inicio del siglo XXI un proceso de perfeccionamiento de la formación permanente de los docentes de la Educación Superior, esta aseveración es viable en la medida en que las dimensiones que se asuman son las respuestas inmediatas a las demandas mundiales frente al desarrollo social, científico, tecnológico y cultural en general; lo que facilita su inserción en esos contextos cambiantes.

A continuación se realiza un análisis histórico tendencial del proceso de formación permanente de los docentes de la Educación Superior en Cuba, los indicadores tomados en cuenta para realizar el mismo fueron: política sobre la formación de docentes de la Educación Superior en Cuba; dimensiones en que se establece la formación permanente de los docentes de la Educación Superior; la formación sociológica, psicológica y pedagógica; el trabajo metodológico como vía de formación del docente. Los mismos devienen del estudio de la literatura científica que aborda la temática, las resoluciones y leyes dictadas por el gobierno y en particular por el Ministerio de Educación Superior después de su establecimiento y del desarrollo histórico que nos permitieron caracterizar el proceso objeto de estudio.

Atendiendo a que antes del año 1959 hay un pobre desarrollo de las universidades en el país, donde solo existían tres y que la Reforma Universitaria de 1962 es el punto de partida en los aspectos vinculados al trabajo metodológico y la superación de los profesores para el desarrollo de la docencia, no se consideró trascendente valorar etapa alguna antes de esta fecha, por lo que se realizó la siguiente periodización:

- **Etapa de surgimiento. Años 1962-1975**

Con la Reforma Universitaria de 1962 se orienta entre sus políticas: la formación y superación de los profesores y su dedicación a la labor docente educativa a tiempo completo, que conlleva a una reelaboración conceptual y de concepción del trabajo de los docentes universitarios.

Se establecieron, mediante la ley 1296, las categorías docentes en la Educación Superior donde se especifican exigencias formativas y funciones.

La preparación del claustro en lo pedagógico se dirigía, en lo fundamental, hacia la disciplina particular y el trabajo metodológico muy ligado a la didáctica, pero de forma no estructurada. No existe una formación sociológica, ni psicológica de los docentes.

En esta etapa, recién triunfada la Revolución, en la mayoría de las universidades, los docentes que pertenecían a clases burguesas abandonan el país y se hace un llamado a profesionales a incorporarse a las universidades como docentes, quienes tienen muy arraigados el modelo de profesor universitario como catedráticos de un alto dominio de la ciencia que imparten y un rechazo a prepararse en lo pedagógico.

Con la realización del Primer Congreso del PCC en 1975, la Educación Superior cubana continúa en evolución y a la vez promoviendo cambios trascendentales. Se trazan pautas del camino a seguir en este sentido.

Tendencia: dadas las circunstancias socio políticas del país, la tendencia estaba dada por un resurgimiento de los claustros de profesores universitarios, reconceptualización y establecimiento de principios de la Educación Superior cubana, prima la preparación científica en la disciplina que imparten con una baja preparación pedagógica y didáctica, solo atendida desde lo metodológico pero sin una adecuada estructuración.

- **Etapa de desarrollo incipiente. Años 1976-1989**

En 1976 se crea el Ministerio de Educación Superior realizando cambios periódicos y sistemáticos, entre los que se encuentran la organización del sistema para la formación y la superación del claustro; se refieren los cambios propuestos por la Educación Superior:

- La formación especializada, la ampliación y actualización de conocimientos pasan a ser objetos del denominado cuarto nivel de enseñanza o sistema de posgrado.

- La modificación de la política del cuarto nivel de enseñanza, procurándole mayor pertinencia de sus ofertas y mediante los procesos de superación profesional y formación académica, una mayor relación de las instituciones docentes con las empresas y organismos ramales.
- La correspondencia de la capacitación del claustro universitario con la selección y el desempeño, como factor esencial para lograr el salto de calidad en la docencia y la investigación.

Se fortalece el trabajo metodológico como vía de preparación pedagógica del claustro, tanto en los departamentos como en los colectivos de asignatura con la Resolución 95/77 (MES, 1975) que establece las formas fundamentales del trabajo metodológico: el trabajo docente-metodológico y el trabajo científico-metodológico; a esta se le adiciona la Resolución 220/79 (MES, 1979), que tuvo significación en la organización y orientación del trabajo metodológico en la Educación Superior, no obstante marcó un gran nivel de esquematismo y rigidez en la realización de este tipo de trabajo, tanto por los profesores como por los directivos en este nivel educativo.

Luego en la Resolución 188/88 (MES, 1988) se fijan las normas nacionales referentes al trabajo metodológico, formas de desarrollar el mismo, funciones y se identifica a este como el trabajo de dirección del proceso docente educativo.

Se establece el movimiento de alumnos de alto aprovechamiento y alumnos ayudantes como cantera de futuros profesores de la universidad, por lo que se inicia su preparación y familiarización con la labor docente en los colectivos departamentales.

Se institucionaliza la investigación pedagógica y de gestión universitaria creándose el Centro de Estudios Pedagógicos de la Educación Superior (CEPES), se crean además los primeros ocho Centros de Estudios de Educación Superior, dedicados a la preparación sociológica, psicológica y pedagógica del claustro y la investigación pedagógica. No obstante los métodos empleados en sus inicios, poco motivantes y alejados de la vinculación práctica donde se ofrecían métodos y técnicas o recetas de modos de actuación, no posibilitan el cambio de mentalidad en los docentes que tienen modelos de profesor universitario tradicionales y existe un rechazo hacia lo pedagógico, situación que en la fase final de la etapa va cambiando.

Se establece la formación básica en pedagogía y/o didáctica en la Educación Superior de forma obligatoria, que por el empleo de métodos inadecuados en su tratamiento en los cursos implementados trajo rechazo por algunos docentes hacia los temas pedagógicos en sus inicios. También se establece la formación en los idiomas y las tecnologías de la información y la comunicación.

Como se puede observar en esta etapa, como parte de la política de la Revolución de extender por el país la educación en todos los niveles educativos, hay una apertura de universidades y centros universitarios en los diferentes territorios, se inicia la organización del trabajo universitario y con ello se reconoce la necesidad de la preparación del claustro de docentes no solo en la ciencia que imparten sino en aspectos pedagógicos que le posibiliten una adecuada dirección del proceso docente educativo, donde el CEPES desempeña un importante papel.

Tendencia: Esta etapa está marcada por un salto de calidad en el nivel de la docencia universitaria dada por la superación del claustro tanto en lo científico, tecnológico y pedagógico, aunque ésta última en estado inicial con algunas imprecisiones.

- **Etapa de Consolidación: Años 1990-1999**

Década del noventa, caracterizada por un período especial dado por el derrumbe del campo socialista, estratégicamente fue política del país, que bajo cualquier circunstancia económicas las universidades cubanas tenían que permanecer abiertas y garantizar la formación de profesionales y por tanto continuar elevando el nivel académico y científico del claustro.

Crecimiento y fortalecimiento de la superación profesional y académica con una utilización de formas novedosas y flexibles en su implementación.

Crecimiento de programas de maestrías desde su aprobación en 1995. Se desarrollan las maestrías en Ciencias de la Educación y en Educación Superior por vez primera, que incluyen en sus currículos la formación sociológica, psicológica y pedagógica. El doctorado, como subsistema de la formación académica, presenta cambios apreciables utilizados entre otros como vía de formación del personal académico y su vinculación con la actividad científico-investigativa, iniciándose un incremento en la formación de doctores en ciencias pedagógicas. Estos se realizaron de manera curricular con encuentros presenciales. Se produce así lo que se llamó una pedagogización del claustro, trayendo como consecuencia que profesores de amplia experiencia en su disciplina profesional realicen investigaciones e importantes aportes desde lo pedagógico, tanto teórico como práctico, para perfeccionar el trabajo de las universidades.

Apertura de programas ramales de investigación sobre Educación Superior: uno pedagógico y otro de gestión.

Se modifica la Resolución 188/88 del trabajo metodológico a través de la Resolución 269/91 (MES, 1991) con el nuevo reglamento del trabajo docente metodológico y luego ésta es modificada en algunos aspectos en 1999, donde se precisa el papel de Trabajo Metodológico en la optimización del proceso docente educativo.

El MES define objetivos estratégicos priorizados en relación a la informatización de la Educación Superior cubana.

Esta década se caracterizó por una permanente actualización pedagógica, del idioma inglés y de las Tecnologías de Información y la Comunicación del claustro universitario.

Tendencia: está marcada por la consolidación de la preparación profesional y pedagógica del personal docente, elevándose a planos superiores, también conocida como pedagogización del claustro, la investigación científica en lo pedagógico en este período realiza importantes aportaciones a esta ciencia, consolidándose la pedagogía y didáctica de la Educación Superior.

- **Etapas de Perfeccionamiento. Año 2000 hasta la actualidad**

Se inicia el proceso de Universalización de la Educación Superior, llevando la misma hasta los lugares de residencia y trabajo de los estudiantes para facilitar el libre acceso a esta, creándose al efecto las Sedes Universitarias Municipales, por lo que se incrementa notablemente el claustro de docentes con los diferentes profesionales de los propios territorios como profesores a tiempo parcial.

En el proceso de captación de docentes para las Sedes Universitarias Municipales se orienta la necesidad de realizar una preparación pedagógica previa y el desarrollo de un proceso de categorización.

Se establece la Resolución No. 106/05 con el reglamento sobre los aspectos organizativos y el régimen de trabajo docente y metodológico para las carreras que se estudian en las Sedes Universitarias, donde se precisa y establece lo que le corresponde desarrollar en este sentido en las mismas.

Cada Institución de Educación Superior comienza a desarrollar diversas acciones con vistas a la capacitación pedagógica y psicológica del docente a tiempo parcial para que puedan desempeñar las funciones docentes y de tutoría.

Se establece la obligatoriedad de recibir cursos de capacitación de pedagogía y didáctica de la Educación Superior antes de enfrentar el proceso de categorización.

A partir de las mejores experiencias de las diversas Instituciones de Educación Superior se centraliza el proceso de preparación pedagógica de los docentes a tiempo parcial a través de la propuesta de un programa que pueda ser adecuado a las condiciones concretas de cada territorio. Se establece el sistema de superación de los profesores a tiempo parcial donde están implicadas todas las organizaciones políticas y administrativas de los territorios a favor del desarrollo de sus recursos humanos.

Se realiza la inclusión en los currículos de las diferentes profesiones que se forman en las Instituciones de Educación Superior, una asignatura pedagógica que garantiza una preparación pedagógica básica inicial

Se consolida en todas las Instituciones de Educación Superior, los Centros de Estudios sobre Educación Superior encargados de la superación, capacitación y asesoramiento de las investigaciones de carácter pedagógico.

Se cambia el reglamento de las categorías docentes a través de la Resolución 128/2006 (MES, 2006) y se establece un sistema de superación de profesores a tiempo parcial (MES, septiembre 2006)

Se inicia el proceso de elaboración de un programa (sin concluir) de maestría de libre acceso, donde se incluyen la formación básica y especializada de los docentes de la Educación Superior, el cual se encuentra en proceso de valoración y análisis, así como de constitución de los consejos científicos y claustro de profesores para su conclusión e implementación.

El crecimiento de los claustros de docentes universitarios ante un proceso innovador de universalizar la Educación Superior, bajo la nueva conceptualización de la universidad, lleva a la toma de conciencia de la prioridad que se tiene de realizar y acelerar la preparación científica, tecnológica, sociológica, psicológica, pedagógica de los profesores universitarios para garantizar la calidad, por lo que se necesita la concepción de nuevos modelos pedagógicos y vías que posibiliten hacer frente a todo este proceso de masificación de los procesos universitarios, ya que los tradicionales no pueden dar respuesta con la prontitud y extensión necesarias.

Tendencia: perfeccionamiento del concepto de Universidad y con ello de Claustro de profesores, el proceso de universalización lleva a la adquisición de conciencia de la necesidad de transformar los modelos y vías de preparación científica, tecnológica, sociológica, psicológica, pedagógica del claustro que posibilite la incorporación acelerada y masiva de los docentes de las Sedes Universitarias Municipales, para garantizar la excelencia del proceso formativo de profesionales.

Según los indicadores seleccionados se pudo llegar a resumir como tendencias:

- La política del Estado y el Gobierno de Cuba siguiendo una línea ascendente y contextualizada a las condiciones globales asume una política de comprensión y prioridad de la necesidad de la superación y formación permanente de los profesionales de la educación y en particular de los docentes de la Educación Superior, puesto de manifiesto en sus disposiciones y resoluciones que establecen la misma y donde se da la obligatoriedad y el nivel de exigencia requerido para mantener dicha condición y estar a la altura del momento histórico concreto.
- De solo tener en cuenta la dimensión científica en la disciplina en que se desempeñan los docentes de la Educación Superior, se avanza en la tendencia hacia el reconocimiento de la necesidad de que los mismos cuenten con una preparación integral incluyendo las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, como única vía de garantizar la calidad del proceso docente educativo en las universidades.
- El reconocimiento de la necesidad de la formación integral de los docentes de la Educación Superior, lleva a tener en cuenta desde su concepción, la superación y formación de los docentes de la Educación Superior en lo sociológico, psicológico y pedagógico en particular de los docentes a tiempo parcial de las Sedes Universitarias Municipales, que dada la masividad de incorporación de profesionales de los territorios a dicha labor hace que sea necesario la búsqueda de nuevos modelos pedagógicos y vías que garanticen atender a grandes masas acorde con las características personales de los mismos y de disponibilidad de espacio y tiempo.
- Tendencia al reconocimiento del papel que desempeña el trabajo metodológico como una de las vías fundamentales de formación en lo didáctico – pedagógico de los docentes de la Educación Superior y en particular de los docentes a tiempo parcial, trabajando en la búsqueda de nuevos métodos para concretar éste de manera más efectiva y garantizar la dirección del proceso docente educativo en las Sedes Universitarias Municipales, así como la acreditación de carreras.

En todas las etapas se han producido cambios cualitativamente superiores con el propósito de garantizar con la preparación de los docentes la calidad de la formación de los profesionales en correspondencia a las exigencias y demandas de la sociedad.

En (anexo 3a) se muestra la tabla donde se resumen los aspectos más significativos del análisis histórico tendencial.

El análisis tendencial apunta a una evolución en la definición, organización y desarrollo de la superación del claustro de docentes en el orden político-ideológico, científico, tecnológico y pedagógico, que conlleva a una mejor calidad de su formación permanente, aunque esta se da en forma de espiral retornando a una masificación y conceptualización motivado por el proceso de universalización y al desarrollo, implementación e impacto de las tecnologías de la información y la comunicación, que mueve hacia la búsqueda de nuevas modalidades y modelos para posibilitar la preparación de los recursos humanos para enfrentar con excelencia los procesos sustantivos universitarios.

I.2.- Caracterización gnoseológica de la formación permanente de los docentes de la Educación Superior y la teleformación permanente

Es necesario establecer el sustento teórico que fundamenta la hipótesis de la investigación. Para ello se realiza la caracterización gnoseológica de la formación permanente de los docentes de la Educación Superior y la teleformación permanente.

I.2.1.- Formación inicial y permanente de los docentes

Los términos de educación y formación están muy interrelacionados lo que motivó la realización de un análisis de las diversas definiciones dadas por varios autores; para el caso del término educación se valoró a: Álvarez de Zayas, C. (1999); Castellanos, D. [et -al.], (2001); González, A. y Reinoso, C, (2002); López Hurtado, J. [et -al.], (2002); Cruz, N. [et -al.], (2004), entre otros, y para el caso del término formación: Ferry (1983); Zabalza (1990); Álvarez de Zayas, C. (1999); Montero, M., (1999); López Hurtado, J. [et -al.], (2002); Báxter Pérez, E. [et -al.], (2002); Bravo Molina, C. (2002); entre otros. De las ideas emitidas por ellos se extrajeron algunas conclusiones interesantes abordadas en paralelo (ver tabla 1, anexo 4).

Del análisis de las características resumidas del término educación dado por diferentes autores se concluye por el autor de esta tesis, que la educación es un proceso eminentemente social, complejo por la multiplicidad de factores, agentes e instituciones que intervienen e influyen en el mismo; sistemático, que transforma cuantitativa y cualitativamente al ser humano de manera integral para vivir en una sociedad histórica concreta. Cuando se da de manera formal es organizada y dirigida bajo determinadas concepciones pedagógicas, con objetivos bien definidos.

La concepción de educación, al igual que la humanidad, evoluciona y toma hoy nuevas perspectivas, al revalorizarse el concepto de educación permanente, conceptualización que si bien no es de estos tiempos si se revitaliza a partir de la publicación del Informe de la Comisión Internacional de Educación

sobre la *Educación para el siglo XXI*, presidida por Delors, J. (1996: 113), *La Educación encierra un tesoro*, que dedica el capítulo quinto a la educación a lo largo de la vida.

El informe alude a la transformación del concepto de educación e invita a que esta ocupe un lugar cada vez mayor en la vida de los individuos. Viene a ser como la condición de un desarrollo armonioso y continuo de la persona, donde además las consecuencias de esta concepción son obligadas, pero es necesario reconsiderar algunos conceptos como: *tiempo, información, finalidades y espacio*, para hacerlos más ajustados a las condiciones actuales.

El proceso de aprendizaje y actuación continuo, que abarca toda la existencia y se ajusta a las demandas de la sociedad, se designa por la Comisión con el nombre de *Educación a lo largo de la vida*, que representa la clave del siglo XXI y el requisito fundamental para que el ser humano alcance un dominio cada vez mayor de los ritmos y tiempos, así como proporcionar a cada individuo la capacidad de dirigir su propio destino y brindarle los medios para alcanzar un mejor equilibrio entre el trabajo y el aprendizaje y para el ejercicio de una ciudadanía activa.

Esta concepción coincide con la noción de *la sociedad educativa* y va más allá de la distancia tradicional entre la educación básica y la educación permanente. La sociedad educativa, en la que todo puede ser ocasión para aprender y desarrollar las capacidades del individuo, insiste en poner la educación en el centro de la sociedad como ocasión para aprender y desarrollar las capacidades de cada ser humano.

El reto de la educación a lo largo de la vida consiste, en crear contextos en los que el proceso educativo tenga lugar en todas sus etapas y no solo en la inicial. En fin, crear sociedades educadoras capaces de estimular ese potencial escondido.

La expresión aprender a aprender puede considerarse como el objetivo prioritario de la educación permanente. La misma alude a los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para que la persona pueda aprender en cualquier situación. Subraya la importancia de adquirir las herramientas y formación de base. Puede considerarse, al seguir a Delors, J. (1996: 96), en medio y finalidad de la vida humana a la vez. Como medio, para cada persona consiste en aprender a comprender el mundo que le rodea; como fin, su justificación es el placer de comprender, de descubrir.

El concepto de educación a lo largo de la vida se concibe como condición de desarrollo continuo y armónico de la persona, luego va más allá de la distinción entre formación académica, actualización y reciclaje, reconversión y promoción de adultos.

Desde la perspectiva temporal, los términos de *educación continua* y *a lo largo de toda la vida*, otorgan al concepto de educación permanente una dimensión longitudinal y suelen utilizarse indistintamente. Aunque, en las últimas décadas parece que el Consejo de la Unión Europea tiende a emplear el término *de educación continua*, vinculada a procesos de aprendizaje orientados principalmente a la preparación, actualización y perfeccionamiento profesional en la etapa posgraduada; en tanto que la UNESCO suele utilizar la denominación *educación a lo largo de la vida*, orientada al desarrollo personal y social, se tiende a volver a la idea de la educación polivalente basada en conocimientos amplios, escalonada durante toda la vida, cuya finalidad consiste en enseñar a aprender.

Ello procura situar a cada individuo en condiciones de completar y renovar sus conocimientos a lo largo de la vida. Enfatiza más la perspectiva humanística al considerar la educación como condición esencial para el desarrollo de la persona. Ambas son dimensiones que vienen a explicitar la educación permanente. Conviene, no obstante, dentro de la filosofía de la educación permanente cambiar la perspectiva de un *aprendizaje para la vida* a un *aprendizaje a lo largo de la vida*. El aprendizaje permanente refuerza la tarea de la formación humana como proceso siempre inacabado.

Escotet, M. A. (1991: 118) en la educación permanente visualiza ocho principios, a saber: es un proceso continuo; todo grupo social es educativo; la universalidad del espacio educativo; es integral; es un proceso dinámico; es un proceso ordenador del pensamiento; el sistema educativo tiene carácter integrador y es un proceso innovador. Los cuales se asumen en la tesis que se presenta y se resalta la flexibilidad que presupone esto en las modalidades, estructuras, contenidos y métodos que de manera imprescindible deben partir del contexto social, además de reconocer que en cualquier lugar puede darse una situación o encuentro de aprendizaje.

Respecto al término de formación, del resumen que se realiza con anterioridad de las características con las cuales lo definen diversos autores, se concluye por el autor de esta tesis que la formación es proceso y resultado, organizado, sistemático, coherente, continuo e inacabado, que educa, instruye y desarrolla al ser humano de manera integral, dirigido a un fin, que puede ser general o especializado, acorde con las exigencias sociales.

Se considera que la formación y el desarrollo constituyen una unidad dialéctica, luego la educación es considerada en su función desarrolladora y formativa. Ambas categorías, formación y desarrollo, implican la consideración del hombre como un ser bio - psico – social y se refuerza así la concepción integradora del proceso formativo que se quiere resaltar por el autor de esta investigación.

De particular interés en esta tesis es la formación profesional, la que es entendida como aquella formación que prepara a los recursos humanos para desempeñar una profesión determinada y en la bibliografía consultada se plantea, que la formación profesional se concibe en dos acepciones, una inicial y otra continua, todo ello en función del momento en que se encuentre el sujeto en formación.

La formación inicial, se concibe como la primera etapa de desarrollo de un individuo o grupo de individuos, que se caracteriza por un programa curricular en alguna especialidad y que permite, a quien lo obtiene, alcanzar niveles educativos cada vez más elevados donde generalmente son programas a mediano y largo plazo.

La formación continua, se concibe como aquella formación dada a los profesionales en ejercicio, con la finalidad de contribuir a la actualización, reciclaje o capacitación de los mismos, para mejorar sus competencias y/o desempeñar nuevas funciones laborales diferentes a la profesión para la cual recibieron una formación inicial.

Al sentarse las bases políticas para la denominada educación permanente a lo largo de toda la vida, a partir de ver la luz el informe de Delors, J. (1996), la intención de este proceso cambia para una formación del hombre durante toda la vida, y es cuando se refuerza el empleo de la terminología formación permanente.

Los diversos autores consultados, emplean formación continua y formación permanente indistintamente como sinónimos, en la apreciación del autor de esta tesis la formación permanente engloba a la formación continua siendo más abarcadora, pues la formación continua estaría dirigida a la formación del profesional mientras dure su ejercicio laboral y siempre se desarrolla a través de la superación profesional: cursos de posgrado, entrenamientos, diplomados y de la formación académica: maestrías, especialidades y doctorados, además de la combinación con otras formas como son: talleres, seminarios, eventos científicos, entre otros. Los que dan una continuidad a la formación inicial.

Sin embargo, se asumen en esta tesis las precisiones realizadas por Tünnermann, C. (2003), al referir que la formación permanente es una formación que rebasa los límites de la vida laboral del individuo e incluye el resto de la vida o existencia del mismo y puede estar relacionada con la profesión para la cual se formó u otros aspectos de la cultura general que le permitan un enriquecimiento espiritual y crecimiento personal.

También, el autor de esta tesis expresa que al referir lo permanente se está aludiendo a que sea aprovechado todo momento y contexto de interacción social para llevar a cabo procesos formativos, no

solo a situaciones de espacio y tiempo previamente determinadas, ni en instituciones creadas al efecto, así el individuo puede estarse formando a través de las relaciones que se dan en situaciones laborales, del hogar o comunitarias, por ello se entiende que al ofrecer una formación dirigida a la profesionalización, reciclaje, reorientación o ampliación de perfiles, se debe incluir desde su concepción, la utilización conciente de estos espacios interactivos, de ahí la referencia a la formación permanente aun en estos casos.

Dentro de la formación del profesional, a partir del objeto de la investigación, es de interés la formación del docente como profesional de la educación que se encarga de formar las futuras generaciones y en particular del docente de la Educación Superior, quien tiene la responsabilidad de formar los futuros profesionales de la sociedad.

Salazar, A. (1999) entiende la formación del docente como el proceso de construcción de un marco de análisis en los niveles epistemológicos y teórico-metodológicos que permita analizar la complejidad de la práctica educativa y de la educación como proceso histórico-social.

Marcelo, C. entiende la formación del docente como “el campo de conocimiento, investigación y de propuestas teóricas y prácticas que (...) estudia los procesos mediante los cuales los profesores -en formación o en ejercicio- se implican individualmente o en equipo, en experiencias de aprendizaje a través de las cuales adquieren o mejoran sus conocimientos, destrezas y disposiciones, y que les permite intervenir profesionalmente en el desarrollo de su enseñanza, del currículo y de la escuela, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación que reciben los alumnos.” (Marcelo, C. 1995: 183)

Este mismo autor diferencia tres fases para la formación de docentes en cualquiera de los niveles educativos y campos del conocimiento, la formación inicial en la que se aprenden conocimientos destrezas y actitudes para enseñar, la fase de iniciación que abarca los primeros años de ejercicio profesional y la fase de desarrollo profesional que cubre la formación permanente de los profesores a lo largo de la carrera docente.

Según Ceniceros, D. (2005), los enfoques que en su desarrollo histórico siguió la formación de profesores son el resultado de la aplicación de políticas y núcleos de interés los que dan lugar a modelos con diversas orientaciones. Señala como los principales enfoques de formación:

- *cultural*, que se identifica fuertemente durante los años cincuenta del siglo XX y se caracteriza por el énfasis puesto en la asimilación y reproducción de la cultura y el fomento de los valores patrios;

- *funcionalista*, el cual se concibe como un mecanismo social de acumulación y transmisión del conocimiento científico y tecnológico acorde con las necesidades de producción;
- *marxista*, con el cual surge el binomio de docencia-investigación como posibilidad integradora de la práctica docente y cuyo énfasis está puesto en la transmisión de la ideología de la clase dominante;
- de *profesionalización*, que es evidente en la década de los ochenta del siglo XX y surge como un proyecto de corte académico-laboral cuya finalidad era formar y profesionalizar al personal docente con miras a lograr un desempeño eficiente de sus funciones;
- *innovador*, como más reciente, se enmarca dentro del proceso de la globalización y el acelerado incremento de las producciones científicas y tecnológicas, con los cuales surgen nuevos modelos educativos como los de educación abierta y a distancia.

Este último enfoque, según la referida autora, promueve el desarrollo de programas interdisciplinarios e interinstitucionales donde se vinculan los procesos de formación teórica con la práctica docente en las instituciones educativas, con la finalidad del desarrollo profesional permanente a través de programas y proyectos que rebasan los ámbitos de las instituciones tradicionales.

Su principal promotor Imbernón, F. (1996, 2001), ya desde finales del siglo XX realiza afirmaciones que lo llevan a dicho enfoque y destaca como principios de la formación permanente: el aprendizaje continuo de forma colaborativa, participativa e interacción social; la posibilidad de relacionar conocimientos cotidianos y conocimientos nuevos dentro de un proceso coherente de formación integrados con el contexto; el aprender mediante la reflexión individual y colectiva en la resolución de situaciones problemáticas de la práctica; elaborar proyectos de forma conjunta e integrarlos a la formación mediante diversas estrategias de investigación, particularmente las de investigación - acción.

En la tesis se asumen estos principios de la formación permanente y se ubica la formación del docente universitario dentro de la perspectiva innovadora, la cual orienta el proceso de formación hacia la generación de conocimientos, el uso y aplicación de las tecnologías de la información y las comunicaciones, la promoción de valores humanos y el desarrollo integral de la personalidad, además que posibilita integrar dialécticamente lo más positivo de los enfoques anteriores.

Para el caso de la formación permanente del docente, Saras, J. y Contreras, E. (1980) exponen, que esta puede ser dada por las necesidades de la formación inicial, mas todo depende de la situación personal de cada docente, aunque en las condiciones de cambios actuales, la formación permanente

abarca diferentes aspectos: *cambios de la ciencia y la tecnología*, lo que obliga a una constante actualización de los conocimientos; *cambios en la sociedad*, todos los países se acercan a unos planteamientos más democráticos y de mayor participación social, lo que implica acercamiento a la educación en todos los niveles de la población y que ya en Cuba llega a la Universalización de la Educación Superior; *cambios pedagógicos*, donde las ciencias de la educación también han sufrido cambios que abarcan aspectos filosóficos, sociológicos, psicológicos, metodológicos, tecnológicos, entre otros.

Estos autores muy tempranamente fueron capaces de proponer principios básicos para la formación permanente y con los cuales se está de acuerdo en esta tesis, los mismos son: *realismo*, adecuación a la realidad, contextualización; *actividad*, se aprende en la actividad, haciendo; *participación*, al tratar al adulto, darle participación en la definición de objetivos, contenidos, experiencias de aprendizaje; *coherencia*, hacer lo que se dice que se debe hacer; *flexibilidad*, al adecuarse a las condiciones de disponibilidad de tiempo y espacio y *diversidad*, dando la posibilidad de que se ofrezcan diversas variantes atendiendo a las características de los implicados en el proceso formativo.

Aunque estos principios bien pueden ser resumidos en la flexibilidad, pero para ello no puede ser vista de manera limitada como explicitan los autores antes referidos, sino que esta debe ser entendida y atendida en sus diferentes dimensiones: pedagógica, académica, curricular y de gestión según se aborda en los aspectos teóricos desarrollados sobre el principio de la flexibilidad y el enfoque de la formación flexible en la Educación Superior por Díaz Villa, M. (2002); Nieto C., L. y Díaz Villa, M. (2005), que se comparten en esta tesis y se proyecta como una cualidad que debe atravesar la propuesta del modelo pedagógico que se asuma o sobre el cual se erija una propuesta formativa.

Según Díaz Villa, M. (2003) la flexibilidad se presenta como una noción multidimensional con significados diferentes, como: adaptabilidad, agilidad, libertad, compromiso, apertura, ajuste, versatilidad, elasticidad y generalmente se opone a la rigidez. Plantea que la flexibilidad es un principio relacional que puede estar presente en un tipo de organización o de distribución y en un tipo de relación social, que no es un tipo de relación en sí mismo sino una forma de relación que afecta la forma y el contenido de las relaciones entre y dentro de un sistema, una organización, un grupo e incluso un individuo; que la misma está asociada a la idea de formación flexible.

La noción de formación flexible, conocida como formación abierta, implica un redimensionamiento cultural y en especial, una apertura cualitativa de todos los componentes de la formación convencional o tradicional (OIT, 1995).

Este referido autor expone que desde el punto de vista institucional, la formación flexible se refiere a la gama de formas o modos de apoyo, tiempos y espacios que una institución ofrece para responder a las demandas de formación y para generar una mayor cobertura y calidad del servicio educativo; desde el punto de vista del que aprende, la formación flexible es como una práctica de formación en la cual el aprendiz tiene la posibilidad de escoger la forma, lugar y momento de su aprendizaje, acorde con sus intereses, necesidades y posibilidades.

La flexibilidad curricular en su primera forma de expresión está dada por los cambios organizativos del conocimiento que van desde la interdisciplinariedad hasta la transdisciplinariedad, apoyado por enfoques centrados en problemas y su solución, y en una segunda forma por el incremento de la oferta educativa, amplia, flexible, diversificada y diferenciada, con la posibilidad de que el estudiante organice su propio currículo acorde con sus intereses, necesidades y posibilidades temporales.

La flexibilidad académica muy ligada a la anterior posibilita la reorganización de las relaciones entre los conocimientos de manera que vayan de modelos rígidos a estructuras académicas mediadas por la interdisciplinariedad, implementación del sistema de créditos.

La flexibilidad pedagógica dada por el control del estudiante sobre su propio aprendizaje, la existencia de nuevos contextos de aprendizaje que favorecen nuevas formas de interacción y de acceso al conocimiento, el énfasis en el desarrollo de competencias, la relación dialógica, horizontal y respetuosa entre los miembros de la comunidad educativa y la reflexión permanente de los docentes sobre su práctica pedagógica.

Saras, J. y Contreras, E. (1980) realizan conclusiones, algunas de las cuales se consideran vigentes: la formación permanente se interpreta como una necesidad personal, profesional y social; ser considerada como un sistema; acercarse a la situación concreta del profesional en ejercicio (contexto); requiere de equipos multidisciplinarios y de los propios docentes; implicar a los docentes tanto en la preparación, como en la ejecución y evaluación de las acciones; los contenidos deberán tener estrecha conexión teoría – práctica, así como entre conocimiento y educación; la utilización de modalidades tradicionales deben ir tendiendo a darle espacio a otras modalidades más cercanas al docente y su tarea cotidiana; diagnosticar necesidades de formación de los docentes; ofrecer una gama de

posibilidades de manera que el docente pueda acceder a estas acorde con sus necesidades y se debe dar seguimiento a la formación orientando al docente en la aplicación práctica y constatar los cambios producidos.

La formación inicial, como una formación de pregrado de docentes de la Educación Superior no fue encontrada por este autor dentro de los países iberoamericanos, incluida Cuba; sino la iniciación en la profesión de docentes universitarios a los recién graduados o adiestrados, los profesores noveles, lo cual se logra a través de la formación continua y permanente, de ahí que se coincida en este sentido con lo planteado por Marcelo en párrafos anteriores.

Es bueno aclarar que constituyen una excepción los Institutos Superiores Pedagógicos establecidos en Cuba, que se dedican a formar profesionales de la educación para los diferentes niveles: pre-escolar, primaria, media y media superior, los que garantizan una formación pedagógica general inicial, de donde se nutre para su claustro de docentes como instituciones de la Educación Superior, aunque adscritos a otro Ministerio, estas instituciones también tienen concebida una formación continua coherente, donde además se encuentran el desarrollo de investigaciones que a partir de las características de la universalización proponen espacios formativos que integran la formación inicial, continua y permanente, pero la referencia está dirigida al resto de las universidades de carácter no pedagógicas.

El docente universitario, al igual que cualquier otro profesional, requiere de un proceso de formación, ya que la casi totalidad, no recibe una formación inicial para esta labor profesional, aunque de manera propedéutica parte de ella la obtiene a través de sus estudios de pregrado, cuando adquiere una titulación y alcanza los conocimientos, habilidades y cualidades propias de su perfil como especialista, pero lo referente a las competencias necesarias para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje, se desarrollan muchas veces de manera espontánea, por ensayo y error y por imitación de los comportamientos de quienes fueron sus profesores.

El docente universitario como profesional de la educación requiere, más que cualquier otro, de una fuerte etapa de formación de posgrado dirigida particularmente a alcanzar las competencias demandadas para la ejecución exitosa de sus complejas tareas y su propia satisfacción personal. En Cuba la necesidad se hace más urgente a partir de la implementación del proceso de Universalización de la Educación Superior, donde la cantidad de docentes es cada vez más creciente con la apertura de las Sedes Universitarias Municipales.

Desde el año 2005, en Cuba se dan algunos pasos hacia una formación inicial, al incluir en la formación de pregrado de las diferentes profesiones, una asignatura que aborde los primeros contenidos referidos a la didáctica de la Educación Superior, así como se perfecciona el trabajo con el movimiento de alumnos ayudantes y de alto aprovechamiento con planes de trabajo para su preparación y seguimiento; además se realizan algunas investigaciones al respecto para lograr la formación pedagógica inicial, de manera que los profesionales recién graduados queden habilitados, en una primera aproximación, para asumir la formación de futuros profesionales desde sus propios lugares de residencia o trabajo en las Sedes Universitarias Municipales.

Es muy singular para el caso de Cuba, con el proceso de universalización, el surgimiento de los profesores a tiempo parcial, que son aquellos profesionales que se dedican de manera parcial al desarrollo de la docencia o tutoría en instituciones de nivel superior, paralelamente a sus funciones como trabajador donde desarrollan su profesión para la cual recibieron formación inicial u otras, los que dada la dinámica de las transformaciones y las exigencias sociales, requieren de forma acelerada de una formación para enfrentar estas nuevas funciones como docente de la Educación Superior.

La formación continua del profesor a tiempo parcial de las Sedes Universitarias Municipales es definida por Suárez, C. y otros (2004) como: "la formación continua del profesor adjunto, que comprende la formación, como un proceso de la educación permanente, de adquisición, estructuración y reestructuración de conductas (conocimientos, habilidades, valores) para el desempeño de una determinada función, en este caso, la docente."

Sin embargo en esta definición aparecen algunos aspectos que la limitan, tales como: la utilización del término de profesor adjunto ya no incluido en la clasificación de docentes que se establece en las Resolución 128/06 sobre las categorías docentes; por otra parte se refiere a la adquisición cuando en el desarrollo de la teoría psicológica refiriéndose al proceso de aprendizaje se concibe la apropiación como la categoría que le da pertinencia a este proceso.

Además la definición se restringe a la función docente, y siendo consecuente con la definición de rol de profesor universitario asumida en la tesis se verifica que en la universidad y en especial en las Sedes Universitarias Municipales, el profesor no solo desempeña la función docente sino que están las funciones: investigativa, extensionista y de gestión, para los cuales los recursos humanos disponibles no tienen la preparación, los que requieren de una formación al respecto; ni se explicita la necesidad de

aprovechar las interacciones que se dan en los diferentes contextos para orientarlas a la formación de los mismos, lo que exige una redefinición que se realiza por el autor de la tesis en el capítulo dos.

Frente a la situación actual, surge la necesidad de hacer realidad una nueva manera de concebir y realizar la capacitación de los docentes en ejercicio a tiempo parcial, entendida ésta como un tipo de formación inherente al desarrollo de su práctica docente. Por tanto, no está sujeta a soluciones de situaciones desarticuladas, sino que, aborda el problema desde una visión integradora para formar una nueva actitud docente, fundamentada en el dominio de la pedagogía, la psicología y la sociología, todo ello integrado a la investigación sin separarse de la tecnología, las que le asignan al profesor idoneidad y autoridad en el dominio de la ciencia, del saber enseñar y del saber orientar la formación de sí mismo y de los estudiantes para la transformación de las múltiples realidades en los contextos donde desarrolla su práctica pedagógica, lo que mueve la realización de esta investigación.

Núñez, N. y Palacios, P. (2003) ven como una posible solución elaborar un programa de capacitación docente continua tal, que involucre armónicamente los contenidos, la investigación educativa, la práctica de la profesión, así como los ejes entendidos como proceso de investigación, interdisciplinariedad, trabajo en equipo y reflexión sobre la práctica.

Según Levy, M. (2001), en el proceso de formación se integran las funciones de la capacitación y actualización permanente del personal docente, así como la preparación que garanticen los resultados de los diferentes procesos universitarios con la calidad requerida y en correspondencia con las necesidades generales y contextuales surgidas, donde es intrínseco a la labor del personal docente su formación y desarrollo permanente, a través de diversas vías, sobre todo aquellas donde aprende y refuerza sus conocimientos en la aplicación práctica de los mismos. Además, la actuación diaria y multifacética del docente en los diferentes procesos universitarios, la investigación y la innovación tecnológica, constituyen vías para la formación, lo que refuerza la necesidad de una actitud consciente caracterizada por el estudio individual y la búsqueda constante de la excelencia y la competitividad.

Pero la complejidad contextual que se da en la universalización, exige que estas formas de capacitación estén sustentadas sobre la base de un modelo pedagógico que responda a estas exigencias y la necesidad de buscar este modelo que posibilite dar solución a la problemática que se plantea en la investigación, llevó al autor de esta tesis a esclarecer la conceptualización de modelo pedagógico y al análisis de los modelos que se emplean hasta el momento para la formación sociológica, psicológica y pedagógica de los docentes universitarios.

Al realizarse una búsqueda teórica sobre la temática se pudo constatar que el término *modelo pedagógico* es empleado de diferentes formas, tales como: estrategia, estilo de desarrollo, campo de estudio, currículo, entre otros, sin embargo Sierra, R. (2004) en su intento por facilitar una comprensión del concepto, realiza un análisis de los presupuestos teóricos que dan claridad a la definición operativa y propone una de modelo pedagógico.

De esta manera define como modelo pedagógico: "*Construcción teórico formal que fundamenta científicamente e ideológicamente el proceso pedagógico, lo que propicia la interpretación, diseño y ajuste a la realidad pedagógica que tiene lugar a diferentes niveles y responde a una necesidad histórica concreta.*" (Sierra, R. A., 2004).

Según esta autora, la definición revela las funciones del modelo cuando expresa: *Interpretación*; facilita la explicación, representación de los aspectos más significativos del objeto de forma simplificada apreciándose la función ilustrativa, traslativa y sustitutiva – heurística. *Diseño*; propicia tener un esbozo que proyecta y delimita los rasgos más importantes, se evidencia las funciones aproximativa, extrapolativa y pronosticadora. *Ajuste*; que significa adaptarla, acomodarla y conformarla para optimizar en actividad práctica y revelar la función transformadora y constructiva.

Como rasgos generales de los modelos pedagógicos destaca la objetividad, anticipación, pronóstico, carácter corroborable, concretable a diferentes niveles y en correspondencia con los procesos que modela y el carácter sistémico; como elementos que componen a un modelo pedagógico se encuentran: *elemento teórico, elemento metodológico y elemento práctico.*

Esta definición de modelo pedagógico sintetiza las ideas contemporáneas y posibilita tener una guía precisa de los aspectos teóricos y metodológicos a tener en cuenta para la elaboración de un modelo pedagógico pero es muy general, luego se precisa establecer una definición que explicita el proceso pedagógico que se modela y la realidad pedagógica a la cual se hace referencia, la misma se da en el capítulo dos.

Algunos de los modelos de formación permanente del docente universitario, que interesan acorde con el objeto de la tesis, fueron abordados por diferentes autores cubanos Iglesias, M. [et. al] (2002), Cáceres, M. [et. al] (2002) y extranjeros Van Gol, M. y Filler, L. (2001), exponen la existencia de cinco modelos de referencia: el modelo de formación orientada individualmente; el modelo de observación – evaluación; el modelo de desarrollo y mejora de la enseñanza; el modelo de entrenamiento y el modelo

indagativo o de investigación. Modelos que deben su denominación en lo fundamental al método que prima en la formación.

Los autores cubanos Iglesias, M.; Cáceres, M. [et. al] (2002) reconocen los aportes que cada uno de estos modelos pueden realizar para futuros modelos integradores que contribuyan significativamente a la profesionalización de los docentes, atendiendo a la necesidad del contexto universitario y realizan la propuesta de un nuevo modelo para la formación pedagógica permanente de los docentes universitarios, concebida como un proceso continuo según las diferentes etapas organizativas de su práctica que facilitan iniciar, adiestrar, formar y perfeccionar a los mismos en el dominio de los contenidos de la didáctica de la Educación Superior con el propósito de incidir en la calidad de los estudiantes y del proceso formativo.

El modelo que proponen estos autores consta de cuatro etapas: iniciación docente; adiestramiento docente; formación pedagógica por niveles y formación académica investigativa. Además reconocen que los docentes no tienen que transitar necesariamente por todas las etapas, sino que depende del grado de desarrollo profesional y experiencia docente que tengan, así como introducen la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación.

Este modelo es el que se aplica actualmente en la Educación Superior, pero se ve limitado por su estilo tradicional para responder a las exigencias de los nuevos contextos y escenarios que se están dando con el proceso de Universalización de la Educación Superior, dadas por la masividad y dispersión geográfica de los docentes de las Sedes Universitarias Municipales y su condición en la mayoría de ser a tiempo parcial, la necesidad de la utilización óptima de las tecnologías de la información y la comunicación, las características de la educación a distancia y la semipresencial que se imponen bajo estas condiciones y la necesidad de imponer una dinámica que permita, acorde con las potencialidades de los docentes, integrar las etapas y acelerar el proceso de formación, de manera que se pueda en menos tiempo y de forma flexible contar con el recurso humano pertinente y alcanzar los niveles de excelencia que la sociedad exige.

I.2.2.- La educación a distancia como tendencia actual en la formación permanente del docente de la Educación Superior. El impacto de las tecnologías en esta modalidad: la teleformación

En la formación inicial como en la permanente se han empleado tanto la modalidad presencial, a distancia (no presencial), como híbrida o semipresencial. La modalidad de formación a distancia, dado el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, toma auge en la actualidad y se

extiende por todas las instituciones que ofertan cursos de formación, ya sean educativas o de otra índole.

Las modalidades de educación no presencial son denominadas originalmente *educación por correspondencia*, posteriormente *educación a distancia* y surgen con la intención de alcanzar a un personal que estaba fuera del área de influencia de las instituciones educativas, ya sea por limitaciones geográficas o de acceso, donde se incluyen los aspectos sociales, económicos y de tiempo.

Al realizar una descripción desde los proyectos tradicionales de la formación o enseñanza a distancia, con sus ventajas e inconvenientes, hasta los desarrollados actualmente usando tecnologías de la información y la comunicación, se puede apreciar que estas tendencias se encuentran tanto en los sistemas universitarios como en la enseñanza formal y no formal.

En relación con sus principales modalidades y desde el punto de vista educativo, la educación a distancia, en su forma tradicional, se caracterizó por: una transferencia de contenidos y metodologías de las modalidades presenciales; utilizaban sólo textos y algunas veces los acompañaba con guías de orientación; aceptaba de manera implícita que el aprendizaje podía llevarse a cabo en condiciones de total autonomía sin la asistencia de los profesores; atendía únicamente al valor de acreditación mediante los exámenes finales, en la medida en que éstos se tomaran en las mismas condiciones que a los estudiantes presenciales.

Esto permite apreciar limitaciones atendiendo al modelo de escuela cubana actual, donde el docente debe dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje, aun en la modalidad a distancia, teniendo en cuenta que éste es parte de un sistema de influencias que sobre el estudiante actúa, además la manera de concebir la evaluación solo mide resultados y no permite verla como proceso, tiende a la reproducción memorística de conocimientos, sin constatar si existe una reformulación consciente del saber y el saber hacer, de manera que posibilite transformar la práctica.

De forma resumida, se puede decir que históricamente la formación a distancia basada por correspondencia, constituyó una tendencia que tuvo sus comienzos a finales del siglo XIX en varios países. Sus ventajas consistían en llegar donde la enseñanza presencial no podía hacerlo. Los proyectos se originaron principalmente en instituciones de enseñanza superior.

Con posterioridad la incorporación de la radio y después de la televisión adicionó formas de transmisión de clases a distancia, reproduciendo la voz de los profesores y la de las imágenes que muchas veces eran tomadas desde las clases ordinarias.

A partir de la década del sesenta del siglo XX, diversas experiencias comenzaron a introducir productos audiovisuales, desde sus formas más esquemáticas: transparencias, diapositivas, entre otras, hasta el video educativo, como materiales de soporte de los procesos de aprendizaje. Una metodología asociada al concepto vigente de Tecnología Educativa propuso la incorporación de dichos productos, pero sin profundizar en relación con los modelos psicopedagógicos de enseñanza y aprendizaje.

Con el desarrollo y aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación en distintas actividades de la sociedad, la mayor parte de los sistemas tradicionales de Educación a Distancia comenzó a incluirlas pero sin abandonar del todo los modelos anteriores.

Se reconoce que a partir de la generalización del uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza, distintas instituciones educativas presenciales comenzaron a penetrar en el desarrollo de modalidades no presenciales basados en las redes de comunicación o en otras tecnologías, tales como las videoconferencias, apoyados en los satélites.

Las actuales tendencias en las instituciones universitarias se dirigen a propiciar el desarrollo de modalidades no presenciales, presionadas tanto por las condiciones de masividad que se van incrementando año tras año, como por las posibilidades que se están creando a partir de mejores condiciones tecnológicas y el aumento de la credibilidad en los sistemas abiertos, que nuevamente se está instalando socialmente.

Hoy con el desarrollo de la tecnología y la comunicación en la educación a distancia se incorporan recursos telemáticos e informáticos, por lo que ha adquirido nuevas características que potencian su desarrollo, imponiéndose la modalidad denominada *teleformación* como una tendencia que facilita la formación permanente, tanto a distancia como con variantes en las modalidades presenciales.

En las universidades, los cursos de posgrado: especializaciones, maestrías y doctorados, también han evolucionado hacia la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación, eso también se evidencia en los documentos normativos: Resolución No. 132/2004 sobre la formación posgraduada elaborada en Cuba donde se incluye un capítulo dirigido a la educación a distancia, el cual establece: "la educación a distancia en el nivel de posgrado es el proceso de formación y desarrollo del estudiante basado en la autogestión del aprendizaje y la autonomía en el estudio, que lo capacita para la educación a lo largo de la vida." (Resolución No. 132/2004 Capítulo 4, art. 58: 11)

En dicho artículo también se hace referencia que en este proceso se utilizan tanto las formas tradicionales como las que emplean, en diferentes grados, las tecnologías de la información y la comunicación.

Además se recoge, en el informe elaborado por Castro Lamas, J. (2004), denominado *Diagnóstico y perspectiva de los estudios de posgrado en Cuba* cuando se plantea: "... el incremento de las actividades de posgrado impartidas en modalidades menos presenciales, incluyendo la modalidad a distancia, con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, con el objetivo de satisfacer demandas de formación de instituciones conectadas en red y llegar a los profesionales que se encuentren en los municipios." (Castro, J. 2004: 63)

Todo este movimiento tendencial hacia modalidades menos presenciales con el apoyo de las tecnologías, tanto en la enseñanza convencional o como una forma específica de educación, propiciaron el avance en la construcción pedagógica y en la puesta a punto de formas complejas de enseñanza y aprendizaje.

En Cuba, las Universidades y Centros de Investigación y Capacitación han realizado múltiples proyectos de superación, fundamentalmente de posgrado o capacitación, con la modalidad de Educación a Distancia. Dentro de estas se destacan la Universidad Virtual de Ciencias Médicas, el Centro de Referencia para la Educación Avanzada (CREA) y el proyecto Mundi Campus del ISPJAE, Universidad virtual del CITMA y el Bazar Cuba en Internet (CITMATEL), la Universidad Central de las Villas con el sistema SEPAD, La Universidad de la Habana con Micro Campus, además de otros proyectos en GESTA, Softel y el CENSAI, dedicados a la capacitación y superación de especialistas en Informática, entre otras. Podemos plantear que dentro de los retos de la enseñanza superior en todas las universidades cubanas y centros de investigación se están ejecutando proyectos en esta dirección.

La utilización de esta modalidad en función de la formación de docentes en la Educación Superior tiene variadas expresiones y en Cuba se han desarrollado algunas experiencias como la existencia de un modelo pedagógico tecnológico en el CREA, en el cual están montados un gran número de cursos en Plataforma de CD-ROM y en la Internet, en especial uno de Docencia Universitaria.

Así la educación a distancia con el empleo de las tecnologías de avanzada de la información y la comunicación ha recibido algunas denominaciones como: teleformación y en el mundo anglosajón como e-learning para referirse a la total virtualización de la enseñanza.

No obstante esta total virtualización no ha dado todo el fruto esperado dada la cantidad de deserciones que se producen en las ofertas formativas, lo que trajo consigo el surgimiento de modelos híbridos o mixtos, cuya característica principal es la combinación de la educación a distancia con la presencial conocida como b-learning (blended – learning) y es la que más se implementa en estos momentos en los sistemas formativos virtuales.

Esta es la razón por la que se asume la teleformación con la inclusión de encuentros presenciales en dependencia de las necesidades y condiciones concretas de cada territorio.

La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación a distancia es un imperativo social al que hay que dar respuesta, pero tal y como se advierte por varios autores que abordan la temática Mena, M. (2001); Zapata, M. (2002); Picardo, O. (2002); Del Moral, M^a. E. y Villalustre, L. (2004); García Aretio, L. (2002), entre otros, adoptar esta modalidad donde se combinen distancia con presencialidad y el uso de las más avanzadas tecnologías de la información y la comunicación, no garantiza el éxito y la eficiencia del proceso formativo si este no va acompañado de un adecuado modelo pedagógico, que en primer lugar se adecue a las condiciones contextuales y las necesidades de los formandos.

No se trata de imponer o transferir modelos, ni de despremiar los tradicionales sino de combinar armónica y coherentemente todas las potencialidades y bondades que cada uno tiene y creadoramente elaborar modelos innovadores como trajes a la medida de cada cual.

García Aretio, L. (2002) entiende que lo cambiante con los nuevos aportes tecnológicos son: las estrategias de enseñanza aprendizaje, la metodología, los recursos y su organización, los sistemas de comunicación, la distribución de materiales de estudio, posiblemente la eficiencia y no siempre la eficacia, las posibilidades de acceso y la universalización o democratización del acceso, que ya supuso un gran avance con la educación a distancia de corte más convencional.

García Aretio, L. (2001) analiza insuficiencias tanto pedagógicas como del uso abusivo e indiscriminado de las tecnologías, entre las que se pueden mencionar: las tecnologías en sí mismos, no educan ni son por sí mismos sistemas de aprendizaje; peligro que utilice un modelo de pedagogía tradicional y similar al de la forma presencial; el hecho de utilizar tecnologías no renueva propuestas pedagógicas si estos no se sustentan en el saber, saber hacer pedagógico y el actuar de los propios docentes los que son más importantes que el soporte tecnológico; el diseño debe hacerse sobre sólidos presupuestos pedagógicos y psicológicos; no abandonar los verdaderos principios pedagógicos que avalan las

buenas prácticas educativas, sean éstas presenciales, a distancia (convencional) o basadas en Internet; la preparación de los docentes respecto a las tecnologías está por debajo de la de los estudiantes; se confía en el exceso del efecto motivador de las tecnologías.

La valoración por el autor de esta tesis de estos aspectos aportados por García Aretio, L., lleva al planteamiento de la necesidad de elaborar un modelo pedagógico sobre el cual se sustente el desarrollo de un programa que esté acorde a las condiciones contextuales, donde el contenido sea estructurado de manera flexible, se cuente con una adecuada orientación, y las herramientas telemáticas sean aprovechadas con todas sus potencialidades educativas, vistas desde la óptica de un proceso nuevo no desde el prisma de la presencialidad y el modelo tradicional; que propicie un cambio en la mentalidad de los docentes al hacer énfasis en el significado y sentido de lo pedagógico y del uso de las tecnologías.

García Aretio, L. (2002) aboga por la investigación y la formación de recursos humanos como necesidades básicas para poder solventar o aminorar estas insuficiencias lo que da argumentos que fundamentan el porque de la investigación que se propone.

El énfasis no ha de ponerse en la disponibilidad y potencialidades de las tecnologías sino en los cambios de estrategias didácticas de los docentes en cuanto al diseño y la estructura de los propios contenidos y a los sistemas de comunicación tanto verticales como horizontales (Salinas, J. 2000).

Estos aspectos fundamentan la necesidad de que el modelo pedagógico que se proponga tenga presente estos elementos desde la propia estructuración de los contenidos y de la concepción de la construcción de los mismos por parte de los que se forman.

Por otra parte León, R. (2002) también asegura que la Educación a Distancia (EaD) está vinculada indisolublemente al desarrollo tecnológico, por ello identifica varias generaciones, correspondiéndose estas, con modelos de educación a distancia a partir de momentos específicos del desarrollo tecnológico y reconoce como hoy el impacto de la EaD estriba en que, apoyada en las potencialidades que le brindan las tecnologías de la información y la comunicación, pueden resolverse problemas de espacio y/o tiempo llevando el conocimiento hasta quienes lo necesitan, lo que le acarrea hacer frente a numerosos desafíos: la utilización de las diferentes tecnologías en las proporciones y usos apropiados, la cuestión de la evaluación de los estudiantes y los docentes, la cuestión de la propiedad intelectual de los contenidos y el escollo más importante: la formación, en especial de los docentes, para una utilización cabal de esas nuevas herramientas.

En Cuba la EaD surge el 1979 como una estrategia de masificación y flexibilidad, que ha devenido en un componente importante de nuestro sistema educativo. En la actualidad, además de los 16 Centros de Educación Superior (CES) donde se inició la educación a distancia, ésta se amplió a otros Centros de Educación Superior y organismos e instituciones del Estado, donde se desarrollan varios programas destinados a la información, formación, capacitación, y superación cultural, dirigidos a profesionales y la población en general. El soporte fundamental de estos programas y cursos ha sido el material didáctico impreso, la prensa, la radio, la televisión y las redes informáticas.

La necesidad de ampliar el universo de habilidades en el uso de la computación y las tecnologías de la información y la comunicación como herramienta de acceso a la información y medio de comunicación global garantizará el acceso a los servicios de información y a la producción de conocimientos, utilizando de forma innovadora estas tecnologías, aprovechando la oportunidad de incorporarse como productor de información a la dinámica general de la información y el conocimiento.

La implementación de la educación a distancia en cualquiera de los niveles de aprendizaje requiere de los CES trabajar fuertemente en la formación: capacitación, entrenamiento y actualización cultural del claustro de docentes, para que esta realidad y posibilidad sea aceptada y puedan ofrecer cursos utilizando los nuevos adelantos tecnológicos. Y es precisamente en este sentido que se realiza este trabajo, dado que el modelo pedagógico que se aplica en las Sedes Universitarias Municipales utiliza las modalidades a distancia y semipresencial, lo cual exige una adecuada preparación sociológica, psicológica y pedagógica de los docentes.

La dinámica de esta nueva forma de enseñanza en momentos de intenso desarrollo tecnológico tiene ante sí un reto significativo en que se deben replantear conceptos tan importantes como los objetivos, metodologías docentes, sistemas organizacionales, la relación estudiante – profesor, los procesos de aprendizaje y los contenidos curriculares, entre otros.

El desarrollo de los actuales modelos de Intra e Internet, permiten potenciar el uso de diversas plataformas para la Educación a Distancia, lo que unido al nivel metodológico del docente, el tiempo de dedicación a su labor, la integración entre el sistema educativo y la sociedad y las políticas de informatización y capacitación de los docentes, constituyen premisas para desarrollar proyectos en este sentido y ventajas que permiten sustituir la falta de un ancho de banda tecnológica, fundamentalmente en materia de telecomunicaciones y otros elementos de la infraestructura material necesaria para ello, por una interacción social amplia, donde las personas abran su entendimiento a la necesidad de una

preparación y a la utilización pertinente de las potencialidades que brindan estos adelantos tecnológicos y los nuevos contextos para los procesos formativos, criterio que se comparte plenamente.

El impacto que ejercen las permanentes innovaciones tecnológicas, deben modernizar los estilos de aprendizaje y penetrar en todo el sistema educativo. Estudiar y promover una nueva manera de comunicar y construir el conocimiento, apoyados en las nuevas tecnologías, con el objetivo de mejorar la calidad del trabajo académico, es el reto que la Educación Superior debe enfrentar, si se desea mantener un alto grado de competitividad y de desarrollo en el futuro.

Actualmente, con la Universalización de la Educación Superior, el propio modelo pedagógico para garantizar la continuidad de estudios superiores en los programas que la Revolución, potencia la utilización de una serie de tecnologías que, de manera gradual, tienden a llevar las más modernas tecnologías, se cuenta con TV, videos, teléfonos, laboratorios de computación, modem, servicio de correo electrónico y se trabaja por lograr la conexión a la Intranet de las Sedes Centrales o Universidades.

Todo ello sienta las bases para que los procesos formativos que se realizan en las diferentes Sedes Universitarias Municipales tengan el nivel de excelencia y pertinencia que se requiere, el reto está en lograr un desarrollo de los recursos humanos encargados de ejecutar la docencia universitaria, principalmente en los aspectos sociológicos, psicológicos, pedagógicos y tecnológicos para que puedan hacer un empleo eficiente de todas estas potencialidades y hacia este fin se dirige esta propuesta.

La capacitación, entendida como un tipo de formación permanente, para introducir la utilización de estas nuevas herramientas y recursos, ha provocado el surgimiento de una explosión de cursos y que el número de docentes a capacitar sea cada vez más elevado, por lo que, las vías tradicionales no resuelven la problemática.

Internacionalmente, dado el contexto global, se están ofreciendo cursos, seminarios y maestrías en esta dirección utilizando la modalidad a distancia con el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación, desde diferentes plataformas.

En un principio la capacitación estaba dirigida en lo fundamental al conocimiento de los medios, recursos y al desarrollo de las habilidades para su utilización, pero la práctica demostró que con esos

recursos no es suficiente y en los mismos ya se incluyen aspectos didácticos que permitan cómo introducir estos de manera más eficaz en el proceso docente educativo.

Respecto al reconocimiento del impacto y la importancia concedida a las tecnologías de la información y la comunicación en la encuesta realizada a los docentes de las Sedes Universitaria Municipales (anexo 1) el 87,8% de los encuestados le conceden mucha importancia pues está incluido como una exigencia en el modelo de formación que deben de aplicar. (Anexo 2c1)

I.2.3.- Modelos pedagógicos utilizados en la Educación a Distancia basados en las tecnologías de la información y la comunicación

Según Zapata R., M. (2002) el modelo pedagógico de cada sistema de teleformación está dado por la manera en que se configura el entramado de elementos, funciones y relaciones, cómo dan respuesta a las demandas de formación y cómo se configuran los entornos de aprendizaje.

Se realizó un estudio de diversos modelos pedagógicos utilizados en la Educación a Distancia basados en las tecnologías de la información y la comunicación, sobre la base de algunos indicadores como: sustentos teóricos, componentes del modelo, centro del modelo e interrelación, entre los componentes.

Se analizaron, por citar algunos, los modelos planteados por: Santángelo, H. (2000); Picardo, O. (2002); Zangara, M^a. A. (2003); Escala, N. (2003); Marín, J. (2004); Navarro, R. y Alberdi, M^a. C. (2004); Alfonso, I. M^a. (2005). Recogidos en la tabla 2 (Ver Anexo 5 la tabla 2 y Anexo 8 algunos de los modelos referidos).

A partir de este estudio se ha podido constatar que en los mismos se puede observar tres vertientes:

Modelos tecnocéntricos: aquellos que están centrados en lo tecnológico, en diseño, desarrollo y uso de las herramientas tecnológicas y sus funcionalidades, subordinando a estos el proceso formativo, la interrelación y comunicación que se pueda establecer entre los componentes.

Muchos de los modelos encontrados se centran en el recurso tecnológico que emplean, en la plataforma, relegando a planos menos importantes las relaciones pedagógicas y psicológicas que se dan entre los componentes. Entre estos modelos se encuentran el propuesto por: Picardo, O. (2002)

Modelos logocéntricos: centrados en los contenidos desde su concepción lógica, su estructuración formal, procedimental y transfiriendo estos esquemas a los modelos virtuales de enseñanza aprendizaje, pero enfatizando en el tratamiento y estructuración lógica de los contenidos, sin tener en cuenta las mediaciones entre los pares de componentes y limitándose en muchos casos a la resolución y envío de

actividades y correcciones usuario - profesor o usuario – plataforma. Aquí se puede mencionar el presentado por Alfonso, I. (2005)

También es muy frecuente encontrar algunos modelos tecno-logocéntricos donde se realiza una combinación de las características de los modelos antes mencionados que prevalecen en la actualidad. Muestra de ello es el modelo planteado por Navarro, R. y Alberdi, M. C. (2004)

Modelos psicocéntricos: centrados en los usuarios (estudiantes), cuyo propósito es describir y promover un aprendizaje que fortalezca la capacidad de ser más duradero, transferible y autorregulable por el estudiante, quien percibe, decodifica, elabora y transforma la información en conocimiento el que utiliza para solucionar problemas y generar nuevos conocimientos. Entre estos modelos se encuentran: Santángelo, H. y Ehuleche, A. (2000); Escala N y otros (2003)

De forma general se puede resumir que los modelos pedagógicos valorados generalmente:

- incluyen tres componentes, aunque algunos de ellos adicionan otros elementos haciendo que pierda síntesis el modelo, es el caso del de Escala, N. (2003)
- establecen relaciones de interacción entre ellos, pero se centran en uno de los componentes, tal y como se refleja en la tabla y cuando se declara la necesidad de que sea integrador o se mueven hacia uno de los componentes o no exponen ningún modelo concreto quedándose solo en el reconocimiento de dicha necesidad.
- en la casi totalidad se reconoce las teorías constructivistas del aprendizaje y el papel activo del estudiante, la interactividad y la comunicación como una de las características que marca la introducción de las tecnologías de la información y la comunicación.
- en ninguno se revela cuál es la relación esencial que se da entre los componentes que conforman el modelo.

Es por ello que en esta tesis se asume que el modelo pedagógico sobre el que se erija una propuesta formativa apoyada en las tecnologías de la información y la comunicación, debe ser integrador y la esencia debe estar en revelar las interacciones entre los componentes, su dinámica y flexibilidad, de manera que estas permitan caracterizar los roles y funciones de los agentes educativos implicados en el proceso.

Reconocer el impacto de las tecnologías de la información y la comunicación en los diferentes ámbitos de la vida social, particularmente en la educación y al tener en cuenta que en los procesos formativos

que adoptan la modalidad a distancia, estas permiten una interacción más eficiente entre profesores y estudiantes, así como la posibilidad de eliminar la mayoría de las barreras que se le señalaban a dicha modalidad.

Constatando que la educación de posgrado como reclamo de la formación permanente que los nuevos tiempos exigen y al considerar el proceso de universalización de la Educación Superior que se extiende cada vez más por los diferentes municipios del país, la formación de posgrado con la modalidad de educación a distancia basada en las tecnologías de la información y la comunicación, es una alternativa pertinente para desarrollar la formación sociológica, psicológica y pedagógica de los docentes de las Sedes Universitarias Municipales.

Las potencialidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación son variadas, pero como se afirma por varios autores estas por sí solas no resuelven los problemas de efectividad en el aprendizaje de los procesos formativos, es necesario considerar una adecuada utilización de las mismas como herramientas didácticas.

Cabero, J. (2000) considera que una de las características que distinguen a las tecnologías de la información y la comunicación es que giran en torno a cuatro medios básicos: la informática, la microelectrónica, los multimedia y las telecomunicaciones.

Ello le permite expresar que tecnologías de la información y la comunicación se entiende como "todos los medios desarrollados en torno al surgimiento de las ciencias de la Informática y que permiten la comunicación e interacción con fines educativos; de manera sincrónica o asincrónica; de forma individual o colectiva; que utilizan la computadora como principal medio de comunicación e interacción entre los sujetos del acto educativo y que permiten acceder a recursos y servicios desde computadoras distantes. Dentro de esta categoría se encuentran: el hipertexto, los multimedia, Internet, grupos de discusión, video-enlaces, correo electrónico, las charlas sincrónicas o chats, entre otros." (Cabero, J. 2000: 17). Definición que se asume en la tesis.

La capacidad y flexibilidad de las tecnologías de la información y la comunicación para la comunicación y la interacción destacan su función formativa "por cuanto apoyan la presentación de determinados contenidos, lo que puede ayudar a guiar, facilitar y organizar la acción didáctica, así como condicionan el tipo de aprendizaje a obtener, ya que pueden promover diferentes acciones mentales en los alumnos" (Cabero, J. 2000: 144).

Herrera, M. (2003) realiza un análisis de las principales funciones que tienen las tecnologías de la información y la comunicación en el aprendizaje donde distingue la provisión de estímulos sensoriales y la mediación cognitiva.

Propone y se comparte cinco estrategias didácticas que permitirán desarrollar ambientes virtuales más propicios para el aprendizaje constructivo desde la óptica de la teoría histórico - cultural. El citado autor establece una relación entre estas cinco estrategias propuestas (anexo 6 tabla 3).

Por otra parte Jonassen, D. H. [et al] (2002), introduce el concepto herramientas de la mente las cuales define: "Las Herramientas de la Mente son aplicaciones de los computadores que, cuando son utilizadas por los estudiantes para representar lo que saben, necesariamente los involucran en pensamiento crítico acerca del contenido que están estudiando"... "las herramientas de la mente sirven de andamiaje a diferentes formas de razonamiento acerca del contenido. Es decir, exigen que los estudiantes piensen de maneras diferentes y significativas acerca de lo que saben." (Jonassen, D. 1996, 2002). Aporta además algunos argumentos de cómo el computador puede constituir una herramienta para el desarrollo de los procesos mentales (ver anexo 7 tabla 4) que contribuyen al aprendizaje ya que ofrece las posibilidades como herramienta para: la organización semántica; interpretar la información; modelado dinámico; la construcción del conocimiento; la comunicación y colaboración.

Todas estas potencialidades hacen que los estudiantes asuman modos de actuación como diseñadores y las computadoras funcionen como herramientas de la mente, pero el hecho de diseñar lleva implícito el desarrollo del pensamiento lógico, analítico y sintético lo que contribuye a la comprensión y aplicación de la materia objeto de estudio.

Según Prado, R. C. (2004) las nuevas tecnologías al ser aplicadas como herramientas didácticas en la teleformación permiten: formación interactiva; aprendizaje colaborativo; autoaprendizaje; materiales multimedia; enriquecimiento del proceso formativo; formación sincrónica y asincrónica; permiten la realización de evaluaciones continuas posibilitando la retroalimentación y la posibilidad de incluir la tele-evaluación.

Entre los aspectos incluidos en la encuesta realizada a los docentes de las Sedes Universitarias Municipales (anexo 1), fue lo referente a las necesidades e intereses de los mismos respecto a las tecnologías de la información y la comunicación y su utilización en la actividad docente, al sumar los porcentajes de las categorías mediano, bastante y mucho, los mismos se comportaron de la manera

siguiente: expresa necesidad de preparación para el uso de las tecnologías de la información y la comunicación el 64,4%. (Anexo 2c2); la utilización de la computadora como medio de enseñanza el 73,6%. (Anexo 2c3); material bibliográfico en soporte digital el 70,3%. (Anexo 2c4); uso de internet de manera didáctica el 73,1%. (Anexo 2c5); elaboración de página Web el 74,8%. (Anexo 2c6); elaboración de presentaciones el 69,3%. (Anexo 2c7); producción de materiales multimedia el 77,8%. (Anexo 2c8) y manejo de plataformas de tele-educación el 77, 6%. (Anexo 2c9).

Todo ello confirma que es necesario además la preparación de los docentes tanto en el uso de las tecnologías como en la didáctica para su implementación en los procesos formativos, elemento que debe tomarse en cuenta al elaborar el programa para la formación permanente de los docentes de las Sedes Universitarias Municipales.

Tal y como se planteó anteriormente una de las alternativas de la formación permanente, que está llevándose a cabo en la actualidad, es la denominada teleformación.

Respecto a este término varios autores presentan su conceptualización de manera diferente como: Vera Rossi, M. y Lugo, M. T. (2001), Castellanos (2002); Lavandero, G. (2004), este último autor asume la definición de teleformación dada por FUNDESCO (1998: 54) "es un sistema de impartición de formación a distancia apoyado en las TIC (tecnologías, redes de telecomunicaciones, videos conferencias, TV digital, materiales multimedia), que combina distintos elementos pedagógicos: instrucción clásica (presencial o autoestudio), las prácticas, los contactos en tiempo real (presenciales, videoconferencias o chats) y los contactos diferidos (tutores, foros de debates, correo electrónico)", la que es asumida por el autor de esta tesis.

No obstante la conceptualización de teleformación se emplea por diferentes autores de diversas maneras, se habla así de que solo es reconocida como tal cuando la formación se realiza utilizando los recursos telemáticos de redes. El criterio que se propone está en aplicar el significado etimológico de la palabra: "tele" – distancia y "formación" tal y como se trató con anterioridad, así la teleformación es una modalidad de educación a distancia en la que se pueden emplear su concepción más tradicional, hasta las técnicas más avanzadas de la información y las comunicaciones. Se comparte la idea que no se puede abandonar ninguna de las posibilidades, máxime cuando se conoce que no todos tienen acceso a los últimos adelantos de la información y las comunicaciones.

Es necesario destacar que la importancia de la utilización en la teleformación de las tecnologías de la información y la comunicación, está dada en que estas amplían las posibilidades de interrelación y

comunicación entre los agentes educativos que intervienen en el proceso a tal punto que pueden llegar a simular lo que muchos han denominado cara a cara. Y de estos agentes con los medios y recursos de una manera más efectiva que propicien un movimiento del pensamiento en la construcción del conocimiento.

Vera, M. y Lugo, M. (2001), manifiestan que las nuevas demandas del mundo actual respecto a la formación exigen que esta sea flexible, abierta, adaptada a las potencialidades de tiempo y espacio de los usuarios, progresiva en los contenidos, actualizada en los medios y didácticamente respetuosa con las características de las condiciones del aprendizaje de los adultos.

Esto se hace más relevante dado que esta formación está dirigida a los adultos y si se tienen en cuenta los principios andragógicos expuestos por Knowles, M. (1980) específicamente dirigida para el aprendizaje adulto, donde se enfatiza que estos son auto-dirigidos y asumen responsablemente sus decisiones, por lo que los programas de formación deben acomodarse a este aspecto fundamental.

Estos *principios* son: necesidad de explicar por qué ciertos hechos específicos son enseñados; la instrucción debe ser orientada a la resolución de problemas y tareas comunes más que a la memorización; la instrucción debe considerar el amplio rango de conocimientos previos de los aprendices, los materiales de enseñanza y actividades deben considerar diferentes niveles o tipos de experiencia previa con computadores; puesto que los adultos se auto dirigen, la instrucción debe guiar a los aprendices a hechos por sí mismos, propiciando guía y ayuda cuando sea necesario.

Knowles, M. aconseja que el diseño de programas de aprendizaje de adultos deben contemplar que: necesitan conocer por qué ellos requieren aprender algo, necesitan aprender experiencialmente, se aproximan al conocimiento mediante la resolución de problemas y aprenden cuando los tópicos son de valor inmediato.

Vera, M. y Lugo, M. (2001) aseguran que la teleformación permite configurar diferentes escenarios formativos como la clase virtual, la teleconferencia, foros, salas de debates, correo electrónico, multimedias, plataformas formativas, Web, entre otras, que combinados pueden proporcionar un aprendizaje más significativo.

Según Lavandero, J. (2004) las tendencias en el desarrollo de programas de teleformación están dirigidas a: la convergencia entre la formación presencial y a distancia; uso intensivo de las tecnologías; nuevos modelos pedagógicos; rediseño de los procesos; enfoque integral y de sistema y nuevos paradigmas en la formación.

Este criterio, se comparte por el autor de la tesis, y además los entiende como aspectos que marcan los cambios que suscitan y se imponen como nuevos retos a los docentes en el ámbito educacional y en particular a los docentes universitarios.

Lavandero, J. (2004) señala que todo programa de teleformación tiene dos fases, las cuales a su vez están conformadas por aspectos: fase de diseño y fase de ejecución. Se valora como recomendable la posibilidad de una tercera *fase de evaluación*, pues aunque en la fase anterior se propone un control, este no es suficiente para poder determinar la efectividad del proceso de teleformación. Además se considera por el autor de esta tesis la necesidad de que estas fases estén precedidas por una fase de diagnóstico.

La idea está en que el modelo pedagógico que se asuma, sobre la cual deba montarse el desarrollo del programa de teleformación, debe caracterizarse por la flexibilidad para que en cada contexto sean utilizados los medios y recursos didácticos a su alcance y le permita ir incorporando los nuevos que se pongan a su disposición en la medida que las posibilidades de desarrollo lo permitan.

Por otra parte se hace necesario crear una motivación intrínseca de vincular la teoría con la práctica, partiendo de la concepción de que se utilicen los contextos en los cuales se desarrolla el docente implicado en el proceso de teleformación para dotar de significado y sentido el proceso, de aquí que se comparta la necesidad de tener en cuenta los principios del aprendizaje planteados por Lave, J. y Wenger, E. (1991) y que tiene sus antecedentes en lo histórico cultural de Vigotsky (1987), entre otros, cuando expresan que el conocimiento necesita ser presentado en un contexto auténtico, con escenarios y aplicaciones que normalmente involucran ese conocimiento, el aprendizaje requiere interacción social y colaboración.

Estos autores del aprendizaje situado, parten de la premisa de que *el conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza*. Destacan la importancia de la actividad y el contexto para el aprendizaje y reconoce que el aprendizaje escolar es, ante todo, un proceso en el cual los estudiantes se integran gradualmente a una comunidad o cultura de prácticas sociales. En esta misma dirección, se comparte la idea de que *aprender y hacer* son acciones inseparables. Y en consecuencia, un principio nodal de este enfoque plantea que los estudiantes deben aprender en el *contexto pertinente*.

Es bueno dejar esclarecido que en la formación de los docentes de las Sedes Universitarias Municipales, aun en la modalidad a distancia, con el apoyo de las tecnologías de la información y la

comunicación, se es del criterio de asumir el aprendizaje desarrollador de Castellanos D. [et al] (2001) como aquel que garantiza en el individuo la apropiación activa y creadora de la cultura, propiciando el desarrollo de su autoperfeccionamiento constante, de su autonomía y autodeterminación, en íntima conexión con los necesarios procesos de socialización, compromiso y responsabilidad social, con sus tres criterios básicos: promover el desarrollo integral de la personalidad del educando, al activar la apropiación de conocimientos, destrezas y capacidades intelectuales en estrecha armonía con la formación de sentimientos, motivaciones, cualidades, valores, convicciones e ideales; potenciar el tránsito progresivo de la dependencia a la independencia y a la autorregulación y desarrollar habilidades y estrategias de aprender a aprender y para una autoeducación constante.

Desde luego, la concepción de aprendizaje desarrollador asume la enseñanza desarrolladora como: el proceso sistémico de transmisión de la cultura en la institución escolar en función del encargo social, que se organiza a partir de los niveles de desarrollo actual y potencial de los y las estudiantes y conduce el tránsito continuo hacia niveles superiores de desarrollo, con la finalidad de formar una personalidad integral y autodeterminada, capaz de transformarse y de transformar su realidad en un contexto histórico concreto.

I.3.- Necesidad de formación de los docentes de las Sedes Universitarias Municipales

Sanz, T. y Rodríguez, A. (2004) expresan que la actividad del profesor forma parte de toda la dinámica institucional y social por lo que todos los cambios que han tenido lugar en la esfera social y científica han provocado determinados rasgos en la profesión del profesor universitario caracterizado por su complejidad, no uniformidad y su desarrollo en contextos particulares únicos e irrepetibles.

Se coincide con ellos cuando señalan como un elemento significativo de la profesión de profesor universitario la presencia en ella de una dualidad dada por el hecho de ser el profesor universitario un especialista formado en un determinado campo o área científica y tener al mismo tiempo la responsabilidad de formar a los futuros egresados universitarios, no sólo en lo que se refiere a los saberes sino también a la formación de rasgos y cualidades de un elevado valor social, incluyendo su ética profesional. Por ello se habla que esta profesión constituye un lugar de encuentro entre dos campos: el de la docencia y el de las profesiones de origen.

Para el caso de los docentes a tiempo parcial esta condición se mantiene pero se le añade la característica de permanecer ejerciendo, en la producción y los servicios, la profesión para la cual fueron formados y como el docente universitario es un especialista en una determinada rama del

conocimiento pero además tiene que tener una formación pedagógica que le posibilite desempeñarse como profesor de su especialidad, este rasgo se convierte en una potencialidad a favor de su formación permanente y de la participación en la labor docente, aspecto que debe ser aprovechado convenientemente.

Tradicionalmente se valoró como más importante o sólo necesario el dominio de la especialidad para poder ejercer la labor docente, al no ver el vínculo de la instrucción y la educación, esto conllevó a un desempeño intuitivo, empírico en los aspectos sociológicos, psicológicos y pedagógicos específicos. Sin embargo, cada vez hay una mayor toma de conciencia de la necesidad de superar estas insuficiencias a partir del nuevo rol que tiene el profesor universitario y el profesionalismo con que debe desempeñarlo.

Se entiende el rol del profesor universitario como "la estructura de los actos, las tareas, responsabilidades y deberes que integran la actividad del profesor universitario en el desempeño de las funciones a él asignadas: docencia, investigación, extensión universitaria y superación" (CEPES, 1995: 6) y al profesionalismo como el desempeño exitoso de dichas funciones, unido al cumplimiento de los requisitos y tareas inherentes a su condición.

Por tanto el profesor universitario para poder asumir su rol con profesionalismo debe ser un especialista con un alto nivel en una rama determinada de la ciencia, la técnica, el arte, entre otros, pero conjuntamente necesita una formación especializada en los aspectos educativos, pedagógicos, didácticos, tecnológicos y éticos que le permitan desempeñar exitosamente sus funciones.

Al iniciarse el proceso de Universalización el reglamento de categorías docentes de este nivel educativo establecía la categoría de profesor adjunto, asignada a todo aquel profesional que dedicaba parte de su tiempo a la impartición de un programa de una asignatura, pero que no es su labor profesional fundamental, así solo prestaban servicios de manera parcial en las instituciones de nivel superior contribuyendo a la formación de otros profesionales, por lo general afines a la profesión para la cual ellos fueron formados.

Es así que a todos los docentes contratados a tiempo parcial en las sedes Universitarias Municipales se les denominaba profesores adjuntos, ya en el 2005 con la propuesta de una nueva concepción de Universidad, se modifica el concepto de claustro de las instituciones universitarias y con la finalidad de dar más sentido de pertenencia y de responsabilidad a los docentes que laboran en las mismas se decide dejarlos de llamar profesores adjuntos para denominarlos docentes a tiempo parcial, lo cual ya

es reconocido en la resolución Ministerial sobre las categorías docentes, Resolución 128/2006, (MES, 2006).

En encuesta aplicada a los docentes de las Sedes Universitarias (anexo 1), además de los aspectos valorados en la introducción de la tesis, se valoró lo referido a las necesidades e intereses de superación en temas de carácter sociológico, psicológico y pedagógico, donde se adicionan las selecciones realizadas entre los rangos de mediano, bastante y mucho. Los datos cuantitativos se comportaron de la siguiente manera: formulación de objetivos el 68,4% (anexo 2b1); elaboración de unidades didácticas el 76,7% (anexo 2b2); formación de habilidades el 69,4% (anexo 2b3); diseño de problemas docentes el 75,6% (anexo 2b4); tipos de evaluación el 69,4% (anexo 2b5); métodos de enseñanza el 70% (anexo 2b6); medios de enseñanza el 64,9% (anexo 2b8); investigación pedagógica el 81,1% (anexo 2b9) y enseñanza centrada en el estudiante el 71% (anexo 2b10).

Como se puede apreciar en todos los casos la necesidad expresada sobrepasa el 69% de los encuestados y demuestran las carencias que de los aspectos psicopedagógicos y de las ciencias de la educación en general poseen y que ven como necesarios para poder enfrentar los retos que se les plantean ante las nuevas exigencias.

Atendiendo a las labores que realiza este agente educativo dentro de las Sedes Universitarias Municipales y de su desenvolvimiento en el contexto de la misma, visitas realizadas, conversaciones con directivos, la observación de ejercicios de categorización, así como del análisis de los instrumentos de diagnóstico referidos anteriormente se pueden resumir algunos rasgos que los caracterizan:

- El compromiso ideo-político para con el propósito de la Revolución y el Ministerio de Educación Superior de llevar los estudios universitarios y todos los procesos sustantivos de la universidad hasta los lugares de residencia y trabajo de los ciudadanos, otorgándoles el derecho a continuar su preparación y desarrollo personal, cumpliendo así con el encargo social.
- El desarrollo de un trabajo docente en una asignatura que puede ser afín a su labor profesional o en aquella en la cual se sienta lo suficientemente preparado, de manera paralela o de forma extra a su trabajo oficial, que puede o no coincidir con la profesión para la que fue formado en la universidad.
- La labor docente la realizan de manera intuitiva, a partir de sus vivencias personales durante su vida como estudiante en la universidad y en niveles educativos antecedentes, lo que trae como consecuencia que: no tengan un modo de actuación fundamentado desde el punto de vista psicológico, pedagógico y didáctico; no comprensión en toda su extensión del modelo pedagógico que se aplica en

el proceso de universalización de la educación superior; dificultades en la comunicación profesor – estudiante, profesor – grupo de estudiantes; predominio de la enseñanza tradicional, enfatizando en la ejecución y el resultado y dejando a un lado los aspectos orientadores, de control y el propio proceso de aprender; el estilo comunicativo; las necesidades de capacitación en la labor docente educativa, dadas las exigencias que se les plantean; falta del tiempo adecuado para la preparación que le permita enfrentar la labor docente bajo las condiciones del nuevo modelo pedagógico; falta de experiencia en la labor tutorial, tal y como se exige en las nuevas concepciones e insuficiente o nula preparación en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, así como en su tratamiento didáctico en el proceso docente educativo.

- La preparación esencialmente pedagógica se recibió a través de: algunos cursos presenciales o semipresenciales de corta duración donde se sientan las bases conceptuales básicas para desarrollar la docencia universitaria; el trabajo metodológico bajo la dirección de jefes de carreras, colegas de las propias sedes y profesores principales; la preparación en contenidos de la especialidad por especialistas de los departamentos docentes de la Sede Central, de manera similar los tutores de tutores respecto a la labor tutorial. Todo ello sin la debida coherencia, que dada sus características no posibilitaban la garantía de la asistencia a todas las actividades.

- Las relaciones sociales que en el contexto y las condiciones en que el docente a tiempo parcial vive y se desarrolla en su práctica docente educativa en las Sedes Universitarias Municipales y que se constituyen potencialmente favorables para su proceso formativo, a saber:

- Las relaciones de este docente con otros sujetos de la producción y los servicios en el centro de trabajo donde desarrolla su profesión para la cual el fue formado o donde se reorientó por diversas causas, constituyen una potencialidad para poder establecer vínculos afectivos y efectivos con la profesión bajo condiciones reales, así como llevar a la solución de problemas profesionales a través de la investigación científica.
- Las relaciones con otros sujetos que en condiciones similares a las de ellos desarrollan labores docentes, a tiempo parcial y que comparten sus servicios en una misma disciplina o carrera, aporta la potencialidad de construir socialmente soluciones didácticas, pedagógicas y educativas a problemas de la formación.
- Las relaciones con los estudiantes que forman como futuros profesionales bajo las condiciones de la universalización, constituye un espacio para investigar, experimentar e innovar.

- Las relaciones con directivos y expertos en las disciplinas y/o carreras como: directores de los diferentes niveles organizativos, profesores principales, tutores de tutores, entre otros, potencian el poder socializar sus creencias e innovaciones y erradicar posibles errores conceptuales, procedimentales y éticos dentro de la profesión educativa.

En los informes de los controles realizados por el Ministerio de Educación Superior y los internos, se ha constatado que continúa siendo un reclamo la capacitación pedagógica de una forma más orgánica y sistemática, ya que los cursos aislados no resuelven el problema dada la dinámica de los recursos humanos de las Sedes Universitarias Municipales.

Esto demuestra la necesidad imperiosa de implementar de manera acelerada una formación pedagógica que posibilite solventar las mismas y en consecuencia elevar la calidad del proceso formativo que llevan a cabo los docentes en el contexto de la universalización.

El desarrollo de esta investigación posibilitará resolver las insuficiencias presentadas, al aportar la forma y el contenido en que se desarrollará la formación sociológica, psicológica y pedagógica del docente a tiempo parcial, sustentado sobre un modelo pedagógico flexible que le permitirá elaborar un currículo acorde a sus necesidades, disponibilidad de tiempo, espacio y características personales, aprovechando los diferentes espacios de interacción en el contexto del Municipio. Todo lo cual permitirá en última instancia elevar la efectividad y eficiencia de su labor como docente de la Educación Superior.

Conclusiones

El análisis de las tendencias históricas demuestra que es necesario asumir la formación de los docentes a tiempo parcial de las Sedes Universitarias Municipales por nuevas vías y sustentadas en un nuevo modelo pedagógico, pues los modelos actuales no permiten dar respuesta ni en modalidad ni en estructura a la masividad, el proceso de universalización y las características del proceso de enseñanza aprendizaje bajo estas condiciones, así como de las características de los recursos humanos de que se dispone para llevar a vías de hecho dicho proceso.

El conocimiento de la situación actual confirma que existen insuficiencias en el desempeño de los docentes a tiempo parcial por la nula o falta de preparación sociológica, psicológica y pedagógica

La caracterización gnoseológica del objeto de la investigación revela razones suficientes para que la formación de los docentes a tiempo parcial sea a través de la formación permanente y sus principios, fundamentada en el paradigma de la educación permanente, donde se aprovechen los diferentes

contextos de interacción, dirigidos a un cambio de pensamiento, la mejora de los conocimientos referentes a la actuación, las estrategias y actitudes, con la finalidad de favorecer el aprendizaje de los estudiantes mediante el desempeño docente.

La formación sociológica, psicológica y pedagógica de los docentes de la Educación Superior debe ser acelerada dada la dinámica que imponen las transformaciones y exigencias del proceso de enseñanza – aprendizaje en la universalización, con el empleo de una modalidad que fusione lo presencial y a distancia, primando la autoformación, vinculada a la práctica y haciendo uso de las tecnologías de la información y la comunicación como una de las características fundamentales, que la dote de significado y sentido.

La educación a distancia como modalidad de formación permanente ha evolucionado en el tiempo a la par del desarrollo de la tecnología, se convierte en una tendencia para la formación permanente de los recursos humanos y en particular de los docentes de la Educación Superior, revelándose la teleformación como la alternativa más pertinente.

Los modelos pedagógicos utilizados para la teleformación están dirigidos hacia tres vertientes fundamentales: tecnocéntricos, logocéntricos y psicocéntricos, o la combinación de pares de estos, lo que revela la necesidad de un modelo pedagógico integrador que considere las relaciones dinámicas y flexibles que se puedan establecer entre sus componentes, de manera que estas constituyan su centro y que el mismo sirva de base para la concepción y desarrollo de un programa socio educativo para la capacitación de los docentes de la educación superior en las áreas sociológicas, psicológicas y pedagógicas.

CAPÍTULO II

MODELO PEDAGÓGICO PARA LA TELEFORMACIÓN PERMANENTE DE LOS DOCENTES DE LAS SEDES UNIVERSITARIAS MUNICIPALES

Introducción

En este capítulo se presenta el Modelo Pedagógico para la teleformación permanente sociológica, psicológica y pedagógica de los docentes de las Sedes Universitarias Municipales, en él se declaran los componentes y su interrelación, los que constituyen la esencia que permite determinar los roles, funciones y características de dichos componentes.

A partir del modelo se presenta una metodología con la finalidad de esclarecer el modo de proceder, en un primer nivel de instrumentación de dicho modelo. En la metodología se declaran las diferentes etapas que se deben realizar para ello.

Se explica la incidencia que deben tener las diferentes instancias universitarias y comunitarias de los municipios en el desarrollo de una propuesta de teleformación para cumplimentar con éxito el mismo y que permita elevar la calidad de la preparación de los profesionales que prestarán servicio en la localidad.

Por último se presenta la valoración por el método de expertos del modelo pedagógico y su metodología.

II.1.- Modelo Pedagógico para la teleformación permanente sociológica, psicológica y pedagógica de los docentes de las Sedes Universitarias Municipales

La solución al problema investigado requiere de una modelación del proceso de teleformación permanente sociológica, psicológica y pedagógica de los docentes de las Sedes Universitarias Municipales como sistema.

El modelo pedagógico tendrá como un primer nivel de instrumentación una metodología, todo ello se realizará aplicando los métodos de la modelación y el sistémico estructural funcional.

Para la modelación se tiene en cuenta los referentes teóricos a los que se hace alusión en el capítulo uno de esta tesis sobre el paradigma de educación permanente de Tünnermann, C. (2003), el enfoque de innovación en la formación y los principios de la formación permanente de los docentes universitarios de Imbernón, F. (2001) y de la flexibilidad en la educación superior de Díaz, M. (2003).

El modelo propuesto se basa en los principios de la Andragogía como ciencia de la educación de los adultos, que se avienen al proceso de teleformación en las modalidades a distancia y semipresencial, apoyado en las tecnologías de la información y la comunicación, bajo las concepciones psicológicas del enfoque histórico cultural, pero asumiendo algunos postulados que provienen del constructivismo

social; esta posición constructivista se ha enriquecido desde la teoría de L. Vigotsky (1987) que constituye una de sus fuentes teóricas principales, resolviendo algunas de las críticas que se le hacen al constructivismo tradicional. Se erigen en ideas básicas asumidas: el enfoque humanista del proceso educativo, el papel de la categoría zona de desarrollo próximo aportada por Vigotsky y los nuevos estudios realizados sobre esta categoría por otros psicólogos, las peculiaridades del aprendizaje desarrollador que ha definido Castellanos, D. [et al] (2001), el aprendizaje situado de Lave, J. y Wenger, E. (1991), así como la esencia del aprendizaje significativo desarrollado por Ausubel, D. (1993).

Atendiendo a ello se parte de algunas premisas básicas que estos presupuestos permiten precisar y sobre los cuales se erige el modelo pedagógico propuesto, los que se relacionan a continuación:

- **La concepción de educación y formación a lo largo de toda la vida:** la concepción de educación no se vincula a una edad determinada, experiencia o lapso de tiempo, se transforma en atemporal. El desarrollo continuo de la ciencia y la técnica motiva que los conocimientos queden obsoletos con relativa facilidad y su inmediata penetración en todos los sectores de la sociedad promueve la necesidad de un aprendizaje permanente, como un pilar básico en el desarrollo de la sociedad actual y en particular la que se construye en nuestro país. Esta formación implica al docente de la Educación Superior como formador de los futuros profesionales, quienes llevarán adelante el desarrollo social.

Al atender que la definición que se encuentra sobre la formación de docentes en la literatura científica y que en particular referida a los docentes de las Sedes Universitarias Municipales en Cuba es limitada, la que es citada y criticada en el capítulo uno de esta tesis, se propone la siguiente definición de formación permanente del profesor a tiempo parcial:

La formación permanente del profesor a tiempo parcial comprende la formación como un proceso de educación permanente, de apropiación, de-construcción, construcción y reconstrucción de conocimientos, habilidades, valores y modos de actuación, tanto individual como grupal, en diferentes contextos de manera flexible e innovadora, que lo preparen para el desempeño de las funciones: docente, investigativa, extensionista y de gestión.

En la tesis que se presenta se da una relación dialéctica entre la formación permanente y la formación continua; la formación continua es enriquecida y complementada por la formación permanente donde por momentos prima la formación continua y en otros la formación permanente, aunque se hace

énfasis en la formación permanente, constituyéndose en un recurso metodológico que da novedad científica al modelo que se propone.

Esta premisa de educación y formación permanente, al tenerla en cuenta en la modelación, hace tener presente los diferentes contextos sociales en que se desenvuelve a favor de la teleformación.

- **La respuesta a las necesidades y demandas sociales en las condiciones de la universalización:** el proceso de universalización de la Educación Superior, y en particular su extensión al municipio, para dar respuestas a las demandas formativas de los ciudadanos implicados en los diferentes programas de la batalla de ideas de la Revolución, los profesionales devenidos en docentes, con poca o nula preparación sociológica, psicológica y pedagógica y aparejado a esto las transformaciones y retos que enfrenta la pedagogía, hacen que los mismos, tanto a tiempo completo como parcial, necesiten estar constantemente actualizándose en la teoría como en la práctica pedagógica y desde luego tener presente el contexto y la construcción social del contenido de manera que lo dote de significado y sentido para el desarrollo de la labor docente.

Propiciarles una modalidad de formación a estos profesionales devenidos en docentes de la Educación Superior, de manera que puedan acorde con sus necesidades, disponibilidad de tiempo y espacio, apropiarse de los contenidos necesarios y suficientes para hacer más eficiente su labor pedagógica, da respuesta a la elevación cultural general e integral de la sociedad, pues con ello en última instancia se contribuye a la calidad de la formación de los futuros profesionales del territorio local.

- **Convertir al docente en gestor de conocimiento:** la necesidad de que los docentes desarrollen las habilidades investigativas y de autoaprendizaje para transferir estas a los estudiantes, profesionales en formación, a partir de los nuevos roles y funciones, que dentro de cualquier proceso formativo exige el uso óptimo de las potencialidades de las tecnologías de la información y la comunicación para convertir al docente en gestor de su conocimiento.

- **La flexibilidad:** concebida como proceso de apertura, adecuación y/o redefinición de las interacciones entre los aspectos del currículo y los actores del proceso de teleformación, con el objetivo de articular el desarrollo del conocimiento con la acción facilitando la interacción de la teoría con la práctica y la conformación de estructuras y formas de relación abiertas.

Constituye una premisa que debe atravesar todo el modelo pedagógico, así como las relaciones reveladas como esenciales que se establezcan entre estos componentes.

- **La comunicación educativa, interacción e interactividad:** relaciones que dan calidad al modelo y al proceso formativo; la comunicación educativa concebida de forma que los agentes educativos estén en igualdad de condiciones para el envío y recepción de información, lo que garantiza una constante retroalimentación de ambas partes.

La comunicación educativa es entendida como el proceso contextualizado, de interacción, de reflexión y diálogo, de construcción colaborativa del conocimiento, donde se valora el papel activo del sujeto, en el que los implicados negocian significados y sentidos del contenido a apropiarse (Tedesco, B. 2001)

La interacción, entendida como la que se establece entre las personas o agentes educativos que intervienen en el proceso formativo y la interactividad como la que se establece entre las personas y los medios didácticos, por ejemplo el ordenador, son dos categorías que en su interrelación constituyen una necesidad, para poder satisfacer las demandas actuales dentro de la Universalización de la Educación Superior.

➤ **Concepto de modelo pedagógico para la teleformación permanente, los componentes que conforman el modelo.**

Con la finalidad de esclarecer el proceso pedagógico que se está modelando en esta investigación se propone como definición de modelo pedagógico para la teleformación permanente sociológica, psicológica y pedagógica de los docentes de las Sedes Universitarias Municipales la siguiente:

Constituye una construcción teórica formal que fundamenta científica e ideológicamente el proceso de teleformación permanente de los docentes de las Sedes Universitarias Municipales, por lo que propicia la concepción, diseño y ajuste del proceso formativo real que tiene lugar por los docentes de la Educación Superior y que responde a la necesidad histórico concreta de preparar a los profesores a tiempo parcial de las Sedes Universitarias Municipales, en lo sociológico, psicológico y pedagógico, para desarrollar con excelencia la formación de profesionales en el contexto de la universalización.

El **Modelo Pedagógico** que se presenta del sistema de teleformación permanente sociológica, psicológica y pedagógica de los docentes de las Sedes Universitarias Municipales está conformado por dos subsistemas que se revelan como componentes fundamentales.

Un subsistema esencial e interno, conformado por la relación de comunicación educativa e interacción entre los agentes educativos fundamentales que intervienen en el proceso formativo y que se revelan a su vez como componentes de este subsistema: *orientador* y *docente*.

Orientador: se denomina orientador, ya que en los procesos formativos para las modalidades semipresencial y a distancia, apoyados en las tecnologías de la información y la comunicación, el profesor, tutor o profesor / tutor ya no es el máximo y único poseedor y emisor de la información y de los contenidos de la ciencia que imparte, sino que su perfil cambia y su función fundamental está en acompañar, guiar, aconsejar y orientar de manera permanente al implicado en el proceso formativo.

Es el encargado de concebir, planificar, organizar, desarrollar, controlar y evaluar el desarrollo del programa de teleformación, de manera que posibilite crear las condiciones para el desarrollo del aprendizaje (autoaprendizaje y aprendizaje en colaboración), es el que domina las habilidades comunicativas para garantizar la personalización del proceso.

El orientador puede ser aquella persona que reúna los requisitos para asumir este rol.

Docente: se denomina docente por ser un profesional, devenido en docente de la Educación Superior, en tutor o que comparte ambos roles; se dedica a esta labor de manera parcial, puede ser además un directivo de la Sede Universitaria Municipal. En cualquiera de los casos, se implica en el proceso de teleformación por sus intereses y necesidades de capacitarse pedagógicamente para mejorar su desempeño como docente universitario.

El docente es objeto, en tanto es el recurso humano sobre el cual se ejerce la formación, pero al mismo tiempo es sujeto de su formación, dado el papel activo que tendrá, donde será el encargado de desarrollar el autoaprendizaje con una gran responsabilidad en la implementación del proceso de teleformación.

Entre el *orientador* y el *docente* debe establecerse, como en todo proceso formativo, la comunicación educativa; un requisito de la misma es lograr la interacción necesaria y suficiente entre ambos, que garantice el cumplimiento de sus roles y funciones de manera satisfactoria.

El *orientador* emite la información necesaria para promover en el *docente* el desequilibrio cognitivo, implicarlo en la búsqueda e indagación de nuevos contenidos y sea capaz de resolver las situaciones problemáticas en el plano teórico y en la práctica docente que desarrolla.

Entre las intenciones del orientador también está promover inquietudes cognitivas en el docente, lo que servirá al orientador para conocer en qué medida el docente ha comprendido la información ofrecida, cómo lo aplica en su praxis educativa, y cómo se apropia del contenido.

- **Relación esencial entre el orientador y el docente**

Las relaciones entre los componentes *orientador* y *docente*, del subsistema interno, dada la naturaleza del proceso pedagógico, deben estar marcadas por una fluida comunicación y un carácter activo de ambas partes, aunque el *docente* es el responsable de gestionar su formación y por ende, de desarrollar su autoaprendizaje.

Las propias exigencias de la concepción de un aprendizaje desarrollador asumidas explicitan que la formación y el desarrollo son mucho más efectivos cuando toman en cuenta las diferencias potenciales individuales y de los grupos con características afines y se aplica en consecuencia un tratamiento diferenciado, de donde se revela la necesidad de un diagnóstico integral para emprender acciones formativas.

El *orientador* deberá conocer las características personales de los docentes de las Sedes Universitarias Municipales, sus intereses, necesidades, potencialidades, estilos de aprendizaje, lo que es posible a partir del diagnóstico pedagógico, el cual, en su fase inicial, permitirá una primera aproximación al conocimiento del sujeto que se implicará en el proceso de teleformación.

Del procesamiento y valoración de la información de los instrumentos de diagnóstico inicial y su resultado, el *orientador* selecciona, secuencia y adecua, los contenidos, propone tareas, actividades, utiliza determinadas estrategias, métodos y medios que posibilitan responder a las expectativas de los *docentes* y que los mueven a la búsqueda del conocimiento, a la reflexión, experimentación y a la transformación de sus modos de actuación.

A través de esta interacción el *docente* se apropia del contenido, comunica dudas, inquietudes, intereses y reflexiones al *orientador*, quien atiende de manera individual o colectiva, según el recurso o herramienta que se emplee y los requerimientos de las circunstancias.

El *docente* puede incorporar, en el transcurso del proceso, aquellos contenidos que crea necesarios o de interés en relación con una determinada temática o a partir de su práctica pedagógica, previa consulta y en acuerdo con el *orientador*, de forma tal que pueda ayudarlo en este proceso.

Este intercambio ofrece al *orientador* la posibilidad de un control de la marcha del proceso de aprendizaje, del desarrollo alcanzado por el *docente*, válidos para evaluar el mismo de una manera continua, pero no solo el aprendizaje alcanzado por los *docentes*, sino de la marcha del proceso en todas sus direcciones: sociológicas, psicológicas, pedagógicas, tecnológicas, entre otras y como tal, llevar a la labor de perfeccionamiento del contexto virtual de teleformación, dentro de este los contenidos, medios y recursos implementados en la plataforma, como parte de la instrumentación del programa en esta, la comunicación, interacción e interactividad que se establece entre sus componentes; además de propiciar el autocontrol del autoaprendizaje por parte de los *docentes*.

Así el *orientador* puede cumplimentar sus funciones de guía en el proceso de instrucción, educación y desarrollo del *docente* de manera tanto colectiva como personalizada.

La comprensión de la evaluación del aprendizaje como comunicación hace posible entender por qué sus resultados no solo dependen de las características del objeto que se evalúa, sino también de las particularidades de quienes realizan la evaluación, de los vínculos que se establezcan, así como de las características de los mediadores de esta relación, para el modelo, los recursos telemáticos, pero que no pueden restringirse a estos.

Las propias condiciones de la separación física del orientador y el docente, la mediación por la plataforma u otro medio hacen que sea necesaria una constante comunicación, sin que medie mucho tiempo entre uno u otro intercambio en ambas direcciones, defendiendo la idea que aunque pueden intercambiarse por momentos los papeles de quien emite y recibe información es la retroalimentación continua y sistemática la que garantiza el éxito y propicia calidad al proceso, por lo que la misma debe tener un carácter flexible

Incentivar constantemente a la búsqueda, propiciar desequilibrio cognitivo, motivar a continuar, sembrar confianza en sí mismo, dar cuenta de que es atendido, aclarar las dudas, mover a la reflexión individual y colectiva, comunicar qué le falta, estimular los aportes, son acciones que deben propiciarse por el orientador; preguntar, solicitar aclaraciones, dar ideas de sus reflexiones y experiencias, comunicar sus inquietudes, proponer la incorporación de contenidos y materiales encontrados sobre la temática que se aborda, son acciones a desarrollar por el docente y esto no es más que una retroalimentación mutua.

La relación que se revela como esencial entre el *orientador* y el *docente* está dada por la **retroalimentación**, la cual debe ser constante y constituye un elemento clave, que bajo las

condiciones de virtualidad se erige como protagonista para poder alcanzar los objetivos del proceso formativo. (Figura 1).



Figura 1: Subsistema interno, relación esencial entre los componentes orientador y docente.

Mas, cómo lograr una comunicación que garantice la interacción necesaria y suficiente entre el *orientador* y el *docente* en el desarrollo del proceso de teleformación que se modela cuando se conoce: el número, cada vez mayor, y la dispersión geográfica de docentes interesados en implicarse en este proceso, la necesidad de acelerar su capacitación para garantizar la excelencia de su desempeño, el impacto de las nuevas tecnologías en la educación y la modalidad formativa que se desea utilizar.

Por otra parte, se conoce la aceptación por toda la comunidad educativa de que en cualquier modalidad formativa, sea el estudiante quien construya, modifique, amplíe o enriquezca sus esquemas de conocimientos y el profesor quien deba crear las condiciones favorables para ayudar al estudiante a lograrlo, lo que varía es el camino, la vía.

Entender la naturaleza del esfuerzo que esto impone y determinar las condiciones necesarias del contexto para favorecer realmente el aprendizaje, es el reto en la modelación del proceso de teleformación enfrentado.

Esta relación esencial de retroalimentación entre orientador - docente devenida en subsistema, se manifiestan en el interior de un subsistema mayor, externo que se designa como *Contexto Virtual de Teleformación Pedagógica*, que además está conformado por dos componentes, uno subjetivo, descrito anteriormente que incluye otras relaciones que se dan entre los propios docentes implicados en la teleformación y de este con otros sujetos, las que se abordarán más adelante y otro objetivo compuesto por todos los medios o herramientas de la informática y telemática, aquí desempeña un papel fundamental la plataforma virtual de teleformación, que las integra.

El *Contexto Virtual de Teleformación Pedagógica* es el espacio donde se dan las relaciones de interacción e interactividad que cobran significado y sentido para los docentes implicados en la teleformación desde lo sociológico, psicopedagógico y tecnológico, este último por que media la interacción entre los sujetos.

Es en este contexto virtual donde el contenido, las interconexiones, interacción, interactividad, aprendizajes, debates y actividades pedagógicas se facilitan a través de la integración de diversas herramientas telemáticas (medios), que permite la relación entre los agentes educativos: orientador – docente, docente – docente, docente – otros profesionales, docente - estudiantes y la de los docentes con el contenido, donde están garantizadas las condiciones para el aprendizaje (interacción y diálogo didáctico) que puede ser mediado por la plataforma virtual de teleformación o de manera presencial aprovechando los distintos espacios interactivos del docente en diferentes ámbitos sociales.

La **Plataforma Virtual de Teleformación**: incluye un conjunto heterogéneo de recursos que comparten el soporte digital y la tecnología de modo sinérgico para posibilitar una nueva forma de comunicación interactiva (sincrónica y asincrónica) entre los agentes educativos: orientador – docente, docente – docente y la de los docentes con el contenido, dirigidos al debate, la reflexión, la indagación y el autoaprendizaje. Constituye un elemento clave, pues es a través de ella que se hace posible el desarrollo del proceso de teleformación, para el caso que se está modelando.

En la plataforma se encuentran implementados los demás componentes didácticos que conforman el proceso formativo, tales como:

Problema: dado por las necesidades e intereses formativos, en el ámbito pedagógico, de los docentes.

Objetivo: dirigido a la capacitación sociológica, psicológica y pedagógica de los docentes de la Educación Superior para que alcancen un mayor desempeño profesional en su contexto.

Contenido: formado por el sistema de conocimientos, habilidades y valores relacionados con las necesidades e intereses formativos antes mencionados y agrupados en cuatro campos: formación pedagógica, formación técnico –sociológica, formación psicológica y formación práctico profesional, los que se configuran en forma de espiral dándole un carácter continuo y permanente al proceso.

Métodos: la reflexión y el debate en la acción, articulado con otros métodos de análisis, síntesis, crítico, problémico, entre otros.

Medios: dados por presentaciones en PowerPoint, documentos en diferentes formatos, foros, autoevaluaciones, tareas, videos, la propia plataforma, entre otros.

Formas de organización: tutoría virtual, individual o grupal, foros virtuales, seminarios, encuentros presenciales.

Evaluación: con carácter continuo, contempla proceso y resultados de manera integrada, para valorar el crecimiento personal en el desempeño de sus funciones como docente de la Educación Superior; se apoya en diferentes técnicas y estrategias de autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación, evaluaciones sistemáticas, parciales y finales

Si bien las relaciones que se establecen entre estos componentes didácticos no sufren variación alguna si cobran en sí mismos una connotación diferente, pues los objetivos deben ser más explicitados para que el docente implicado sepa que se espera de él y hacia donde debe dirigir su autoaprendizaje, los contenidos deben ser esenciales e incluir una orientación más explícita, los métodos por todo lo planteado en el capítulo uno son diferentes, los medios son más integradores, con mejores potencialidades lo que facilita que cambien las formas de organización.

Atendiendo que, desde el punto de vista pedagógico, el principal recurso no está en la interconexión sino en la calidad de las relaciones que se puedan desarrollar entre los agentes educativos que intervienen en el proceso formativo, la esencia del modelo está en estructurar y revelar las relaciones esenciales entre los componentes que conforman el modelo pedagógico.

• Relación esencial entre el componente orientador y el contexto virtual de teleformación

Todo proceso pedagógico debe ser planificado, ejecutado y controlado, luego para poder concretar las relaciones de interacción entre los agentes educativos que intervienen en el proceso de teleformación y que forman parte del subsistema subjetivo esencial e interno del contexto virtual de teleformación, el *orientador*, a partir de la información obtenida en el procesamiento de los instrumentos del diagnóstico inicial aplicado al *docente*, conoce sus inquietudes, necesidades y potencialidades, precisa el problema y los objetivos, procede a la selección y secuenciación de los contenidos de las Ciencias de la Educación que mejor respondan a las necesidades de este docente de la Educación Superior, de manera que satisfaga tanto las exigencias de la sociedad como las expectativas de cada *docente*, las cuales se concretan más en la medida que se impartan los diferentes cursos.

También selecciona los métodos que más se adecuan a esta modalidad formativa y en consecuencia los medios correspondientes, teniendo presente que los contenidos se materializan mediante la representación en los diversos lenguajes del medio tecnológico utilizado, luego hay que garantizar, para cada medio el cumplimiento de la estructura y las exigencias metodológicas y así pueda ser decodificada la información que en ellos se trasmite. Entre estos medios se encuentra la selección de la plataforma que más potencialidades pedagógicas aporte e integre.

El *orientador* realiza la precisión del accionar pedagógico de los agentes educativos, la concepción de los acuerdos pedagógicos entre orientador y docentes, las actividades de aprendizaje de manera que potencien tanto la interactividad con los medios, como las diferentes interacciones individuales y colectivas: sincrónicas y asincrónicas, los posibles encuentros presenciales y bajo qué condiciones.

Como se ha podido observar uno de los aspectos que caracteriza la plataforma virtual de teleformación es su heterogeneidad, dada en primer lugar por la heterogeneidad del ancho de banda del canal (entornos Intranet/Internet), de los tipos de media (texto, hipertexto, gráficos, audio, vídeo, aplicaciones informáticas, interacciones con sistemas informáticos, navegación por bibliotecas virtuales, etc.), de los docentes implicados en el proceso de teleformación, de los orientadores y de los colaboradores, entre los que se incluyen los coordinadores municipales. Finalmente, la heterogeneidad de las plataformas hardware/software desde las que se debe poder acceder al sistema, implica adoptar protocolos estandarizados y abiertos para los cuales existan aplicaciones suficientemente experimentadas.

Es necesario garantizar una coherencia entre los diferentes aspectos que confluyen en la plataforma virtual de teleformación para lograr la finalidad de la formación con la calidad requerida.

Selección, organización, secuenciación y adecuación son acciones que pueden sintetizarse en la relación de **estructuración**, que el *orientador* realiza sobre el Plataforma Virtual de Teleformación de forma tal que cumpla con los requerimientos pedagógicos que posibiliten el autoaprendizaje del *docente*.

Por ello la **estructuración** y calidad de la Plataforma Virtual de Teleformación es un elemento clave, de ahí el reconocimiento de ésta como la relación esencial que se establece entre el *orientador* y la Plataforma Virtual de Teleformación, como parte del *Contexto Virtual de Teleformación Pedagógica*. (Figura 2)

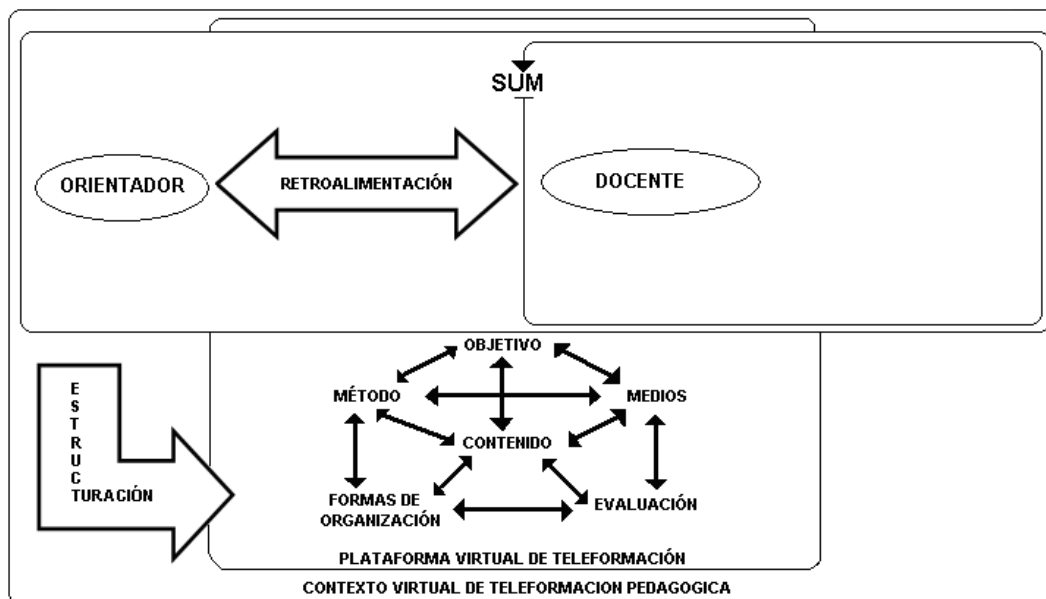


Figura 2: Relación esencial entre el orientador y Contexto Virtual de Teleformación Pedagógica en el proceso.

La estructuración debe caracterizarse por la flexibilidad, luego no puede darse de manera cerrada, su dinámica propicia realizar sistemáticamente adecuaciones y reajustes acordes con las características individuales y diversas de los implicados en el proceso de teleformación, permite incorporar nuevos contenidos y modificar los ya organizados perfeccionándose continuamente el proceso de teleformación.

Algo singular en el modelo propuesto es la concepción de la preparación integral del orientador, quien asume la realización de todas las acciones, que en otros modelos es asumida por un grupo multidisciplinar, lo que no significa que los orientadores no trabajen de manera colectiva, debatan y colegien acuerdos, realicen búsqueda de asesoramiento de especialistas para llevar a efecto algo que así lo requiera.

En síntesis se puede decir que en esta relación de **estructuración** de la plataforma virtual de teleformación por el *orientador* se debe garantizar que:

- el contenido esté estructurado de manera que facilite su decodificación y responda a necesidades, intereses y potencialidades de los docentes que se implicarán en el proceso, dejando suficiente margen para su perfeccionamiento y actualización.

- la utilización adecuada de métodos para promover la búsqueda, la reflexión, el debate, la investigación, la innovación en la práctica.
- los medios convenientemente diseñados e integrados al tipo de formación.
- la concepción de las interacciones (sincrónicas y asincrónicas), de trabajo individual y colectivo, así como posibles encuentros presenciales.

La estructuración de la plataforma virtual de teleformación y con ella el contexto, más que ningún otro aspecto, determina la calidad del aprendizaje, exige que se desarrolle un esfuerzo importante y profesional en la preparación de los materiales didácticos, contribución nada despreciable, por otra parte, la estructuración para la retroalimentación que en el contexto y a través de la plataforma se logre con el apoyo de las herramientas telemáticas, facilita la evaluación continua, la identificación de los aspectos que puedan ser mejorados en los materiales y en la acción del orientador, así como la incorporación de nuevos contenidos según sea planeado por los propios docentes, para resolver los problemas que se le van presentando en la práctica pedagógica.

• Relación esencial entre la plataforma virtual de teleformación y el docente

Las relaciones de comunicación establecidas entre el *orientador* y el *docente* se dinamizan en la plataforma virtual de teleformación, es aquí donde el *docente* encuentra los diferentes componentes del proceso formativo estructurados de manera que le faciliten desarrollar su autoaprendizaje.

¿Cómo realiza el *docente* su autoaprendizaje?

El contenido llega al *docente* a través de los medios que se le ofrecen en la plataforma virtual de teleformación y éste, acorde con sus conocimientos previos, utiliza estrategias tanto personales como sugeridas por el *orientador* para apropiarse del mismo de manera gradual, mediante la interactividad con los medios que soportan el contenido.

Esta apropiación se da a través de la observación y/o lectura analítica y reflexiva del contenido, en la confrontación constante con los conocimientos y experiencias previas o intuitivas que sobre el hecho o fenómeno tiene el *docente* y los que aporta la nueva teoría bajo las exigencias sociales y el desarrollo de la ciencia y la tecnología.

A partir de la necesidad de resolver la contradicción que se le plantea entre la situación de la práctica, las exigencias de las tareas y actividades planteadas, lo desconocido, los conocimientos y experiencia previa, se realiza la búsqueda e investigación de los contenidos que posibiliten resolver la misma.

Al tomar como partida las características del aprendizaje desarrollador, que se asume como presupuesto desde el capítulo uno, se tiene que el aprendizaje es un proceso constructivo donde se complementan la reestructuración y la asociación

La **construcción** se revela como la relación esencial que caracteriza el autoaprendizaje en el proceso de teleformación, sin embargo, la construcción de conocimientos, habilidades y valores por parte del *docente* no se realiza solo de manera individual, ya que es mediado, pasa entonces por una red de personas con las cuales interacciona, una de ellas, ya descrita, la interacción con el *orientador*.

Pero el docente se socializa con otros individuos y como la socialización es algo que distingue el papel activo del individuo en su propia transformación hacia un estadio superior de desarrollo, el valor fundamental en este desarrollo del proceso de socialización, da el papel que para este proceso tienen los factores sociales y cual es la vía que le permite al sujeto vincularse a ellos al estar inmerso en la sociedad, además el proceso de socialización caracteriza cómo son apropiados por el individuo los contenidos socialmente significativos.

Luego es prudente atender los otros individuos con los que, en el contexto social más inmediato se relaciona el docente implicado en el proceso de teleformación, para que estas sean aprovechadas de manera satisfactoria a favor de su formación.

Así el docente se interrelaciona con otros docentes o directivos, en el marco de la misma sede universitaria o de otra sede, con otros profesionales o compañeros de trabajo en el centro o institución donde labora oficialmente y desempeña sus funciones como profesional, con los estudiantes a los cuales forma como futuros profesionales.

Al aprovechar estas relaciones en el proceso de su formación como docentes se puede plantar que la construcción de los contenidos por el docente están mediadas además por estas relaciones, no de una forma arbitraria, sino por una relación de **colaboración** con otros *docentes* implicados en el proceso, en el contexto de las Sedes Universitarias Municipales o de otra sede; puede darse de manera presencial, para el primer caso, o de manera sincrónica o asincrónica en ambos casos, así como con las relaciones de interacción que se establecen entre los docentes y otros profesionales homólogos en sus centros laborales, con directivos de los diferentes niveles del trabajo metodológicos y con los estudiantes dentro del propio proceso docente educativo que desarrollan en las sedes.

En la figura señalada (Figura 3) se muestra como se ilustra en el modelo que se construye estas interacciones para la construcción en colaboración que evidencia el carácter social del aprendizaje que

la teoría histórico cultural plantea y que reafirman las concepciones desarrolladora y situada del aprendizaje.

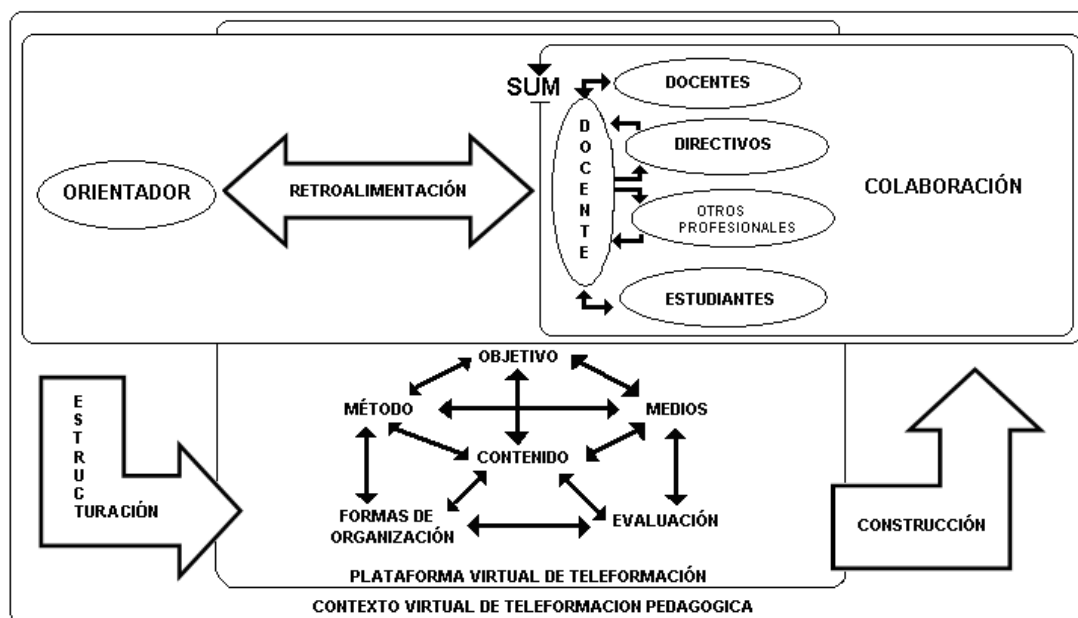


Figura 3: Relación de construcción del contenido por parte de los docentes.

Luego, estas relaciones de construcción en colaboración como parte de la comunicación educativa debe ser planificado, dirigido y controlado, pero en su doble concepción instrumental y procesal, aunque es bueno precisar que en la colaboración, a diferencia de la cooperación, el implicado en la formación tiene un alto grado de responsabilidad, no obstante esta no puede dejarse a la espontaneidad.

El proceso formativo en esta investigación, tiene un nivel de concreción en la *construcción en colaboración* de los contenidos por parte de los docentes implicados en la teleformación, que se estructura a través de tres componentes: académico, investigativo y metodológico, siendo en este último donde se dinamizan los dos componentes anteriores.

Estos componentes son así concebidos con la finalidad de darle una connotación a la vinculación de la teoría con la práctica, significar y dar sentido que lo aprendido en la teoría se puede instrumentar, así como de forma inversa, que las acciones prácticas necesitan tener un fundamento teórico que los avale para lograr cientificidad en su accionar.

Por otra parte todo proceso pedagógico debe ser planificado, de ahí que el trabajo metodológico constituya una de las vías fundamentales para el logro de este propósito, lo que le da una connotación y significado fundamental en la labor docente en las Sedes Universitarias Municipales y es reconocido como una de las vías de superación de los docentes, pero nunca se ha integrado de forma coherente a un modelo pedagógico formativo, de ahí la propuesta de incluir en la estructuración de la construcción en colaboración de los contenidos el componente metodológico, con la significación de componente integrador.

A través de la interacción de los docentes con otros, en los diferentes contextos, ya sea de manera física o mediada por los medios telemáticos, se preserva, transforma y socializa la cultura del profesional de la Educación Superior.

Esto permite comprender que la formación del docente se va conformando en una dinámica entre lo personal y lo social, lo individual y lo grupal, pero donde prima lo social como condición determinante de lo formativo y es a través de estos grupos de interacción estructurados como componentes de la construcción en colaboración que se connota, en esta investigación, como una relación de análisis en la formación de los docentes de las Sedes Universitarias Municipales.

El análisis sobre los componentes y regularidades de la construcción en colaboración como relación esencial del proceso pedagógico que se modela para la teleformación permanente emerge del estudio de las relaciones que establecen estos docentes en los diferentes contextos más significativos donde interactúan, además de las funciones y tareas que desempeñan en cada uno de ellos, así como de las potencialidades que estos brinda a favor del proceso de formación y autoformación.

Esta construcción en colaboración se concibe desde la misma estructuración del contexto virtual de teleformación con sus dos componentes, tanto objetivo: la plataforma de teleformación, como subjetivo: las relaciones que se pueden establecer entre los agentes educativos que intervienen en la teleformación, de manera que promueva este modo de actuación en los docentes.

El contenido de la teleformación debe propiciar que se busque por parte del docente en sus relaciones con otros docentes, directivos de los diferentes niveles estructurales de la Sede Universitaria Municipal y de la Sede Central, colegas que comparten su profesión y con los estudiantes en la propia actividad docente, nuevos contenidos que puedan ser utilizados en la labor docente de manera que los convierta en profesores universitarios que preparen a sus estudiantes para insertarse y resolver los problemas de la sociedad.

Es aquí donde son incorporadas y tenidas en cuenta para el proceso de teleformación las diferentes relaciones que potencialmente tiene el docente a tiempo parcial de las Sedes Universitarias Municipales con diferentes individuos y que lo hace diferente y particulariza la conceptualización de la capacitación como docentes de la Educación Superior.

Para lograr esto, la concepción de construcción en colaboración se modela en tres componentes:

Componente académico: se conforma por las relaciones que se establecen entre los docentes en la construcción en colaboración, al interactuar en las actividades de reflexión y debate, en los diferentes campos formativos donde se establece la base teórica de las Ciencias de la Educación, es decir, la referida a los conocimientos, habilidades y valores específicos de los cursos que componen la formación académica que se oferta y se expresan en los modos de actuación del docente de la Educación Superior de manera fundamentada y consciente.

Es a través de esta socialización de significados y sentido sobre conceptos, procedimientos, leyes y teorías que van conformando el constructo conceptual que le permitirá comprender y fundamentar el accionar en la práctica pedagógica.

Componente investigativo: se conforma por las relaciones que se establecen entre los docentes en la construcción en colaboración en las actividades de indagación, investigación y la búsqueda con métodos de la ciencia que desarrolla vinculadas a:

- la profundización en las teorías que aportan las Ciencias de la Educación contenida en los campos que contempla la formación que se ofrece, esta se da fundamentalmente entre otros docentes que se encuentran implicados en el proceso de teleformación.
- su especialidad o disciplina en la cual desarrolla la docencia, nutriéndose de las relaciones que establece con otros docentes de su misma especialidad o con directivos, profesores principales y con otros colegas con los que desarrollan su labor profesional, compañeros de trabajo, de donde se nutre de problemas que se dan en la producción y los servicios o problemas profesionales que pueden transformarse en problemas pedagógicos y/o que pueden encontrar solución a través de la investigación científica donde involucre a los estudiantes de las diferentes carreras.
- el proceso docente educativo, donde valora, experimenta y mide el impacto de sus acciones innovadoras, pedagógicas y didácticas, en la interacción con los estudiantes que forma como futuros profesionales.

Estas se expresan en la dirección científica del proceso docente educativo en lo académico, lo laboral e investigativo, donde se adquiere conciencia que la investigación es la vía expedita para la profesionalización del docente.

Estos componentes están en estrecha relación, las reflexiones, debates e intercambios promueven la transferencia de uno a otro y sus resultados se concretan y dinamizan en el componente metodológico.

Componente metodológico: se conforma por las relaciones que se establecen entre los docentes en la construcción en colaboración al desarrollar las actividades del trabajo metodológico, en las dos vertientes establecidas en la Educación Superior: la docente metodológica y la científica metodológica, en el marco del claustro de carrera, las disciplinas y/o asignaturas que imparten, donde apliquen, innoven, experimenten todo lo aprendido, así como lo orientado por los diferentes niveles organizativos del trabajo metodológico para las Sedes Universitarias Municipales, por lo que entran en juego las relaciones con los directivos de las diferentes instancias del trabajo metodológico y sus resultados se expresan en el diseño, ejecución y evaluación del proceso docente educativo de la disciplina y/o asignatura de manera concreta, así como en la participación en los seminarios y conferencias científico metodológicas que se realizan en los diferentes niveles organizativos.

Del análisis de estos componentes como procesos grupales, permite precisar como regularidad que la interacción que en ellos se establecen se constituyen en *procesos formativos*, en tanto hay un crecimiento individual y grupal, pues se producen a través de la reflexión sobre la acción (carácter inmediato) y la reflexión sobre la acción reflexiva (carácter mediato) y donde se va adquiriendo conciencia del rol que desempeña la comunidad o red de aprendizaje en la formación, las transformaciones y los cambios que se operan desde lo grupal y lo individual, que posibilita el desarrollo personal y social en tanto que la formación es autoformarse.

Cada componente y la interrelación dialéctica que se establece entre ellos constituyen espacios de construcción de significados y sentidos en los sujetos implicados en el proceso de teleformación.

De la interrelación dialéctica entre estos componentes va propiciando, en la sinergia, que se acumulen una serie de rasgos hasta que se produce el salto con una nueva cualidad: la capacitación para un desempeño como docente de la Educación Superior de las Sedes Universitarias Municipales, que les permita un crecimiento personal adecuándolos a sus características y contextos. (Figura 4)

Esta concepción le da una singularidad al modelo que se propone y garantiza el carácter permanente del proceso formativo, al no apartar el aprendizaje de su labor cotidiana, de la interrelación con sus iguales, del contexto social concreto donde se desenvuelve.

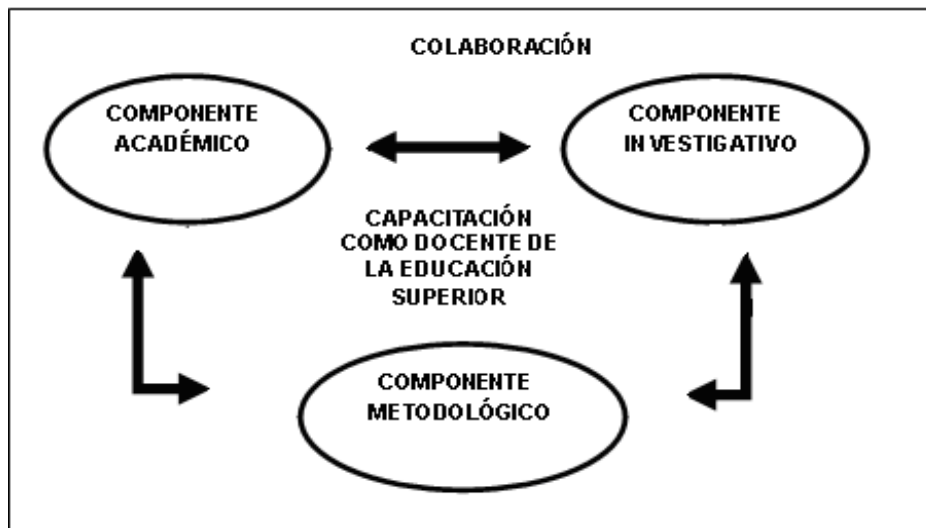


Figura 4: estructura del subsistema colaboración.

Al incorporar esta concepción al modelo pedagógico que se viene construyendo se puede sintetizar en el mismo en la figura 5

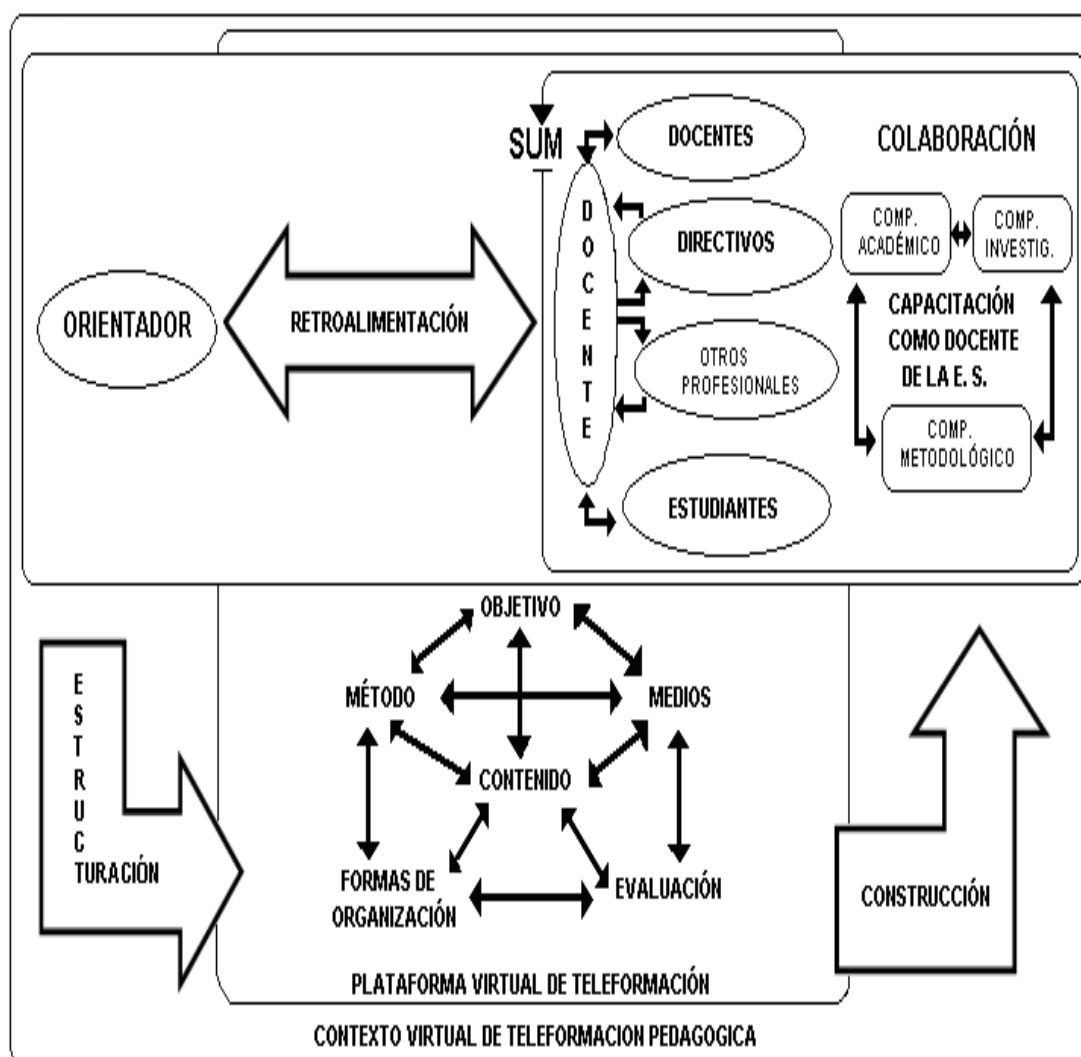


Figura 5: Modelo pedagógico para la teleformación permanente.

Entre las relaciones de retroalimentación, estructuración, construcción y colaboración se establece una dinámica integradora, solo a través de la sinergia que emerge de su unidad es posible lograr el desarrollo coherente, el progreso del sistema formativo y desde luego que le otorgue pertinencia al modelo pedagógico.

Estas relaciones se dan de manera integrada imprimiendo una dinámica en espiral que llevan a nuevos estadios de perfeccionamiento y desarrollo.

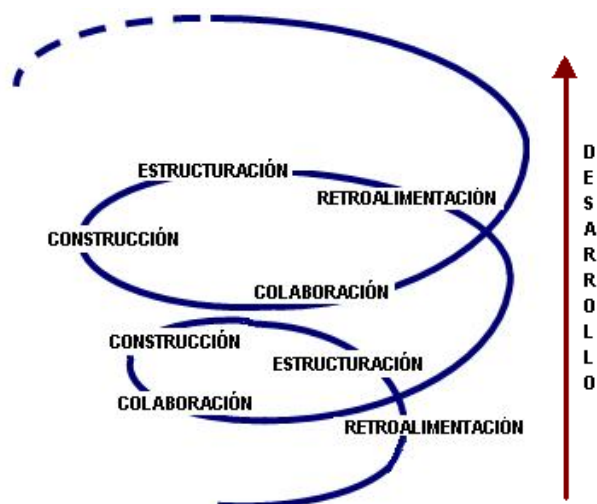


Figura 6: Dinámica de las relaciones esenciales del modelo

En este proceso se está dando una contradicción que se resuelve en la medida que se dinamizan las relaciones que dan entre los componentes de la estructura del sistema, de ahí que el núcleo del modelo pedagógico esté en estas relaciones que dinamizan el proceso.

La relaciones que se dan entre los componentes del sistema, tal y como se viene construyendo, hace referencia a su flexibilidad, principio que se toma desde los diferentes referentes que fundamentan la propuesta y que se explicita al revelar cada una de las relaciones esenciales, luego la flexibilidad es una cualidad que atraviesa el modelo.

Dada la importancia que la comunicación educativa desempeña en el modelo, se considera necesario abordar algunas de sus particularidades.

➤ La comunicación y sus características en el modelo propuesto

El *orientador* emite información, en este caso el *contenido*, mediada por los recursos y medios telemáticos, a diferencia de la comunicación cara a cara, excepto que se haga acompañar de videos digitalizados o tele-conferencias, no puede adicionarse la carga afectiva (interés y emociones del *orientador*), para ello debe codificarlo en su estructuración de forma tal que pueda ser recibido de la manera más efectiva posible por el *docente*.

Algo muy importante en este proceso comunicativo está en atender los posibles *ruidos* que puedan aparecer, como la claridad de la información, la precisión de las orientaciones, las dificultades técnicas,

la accesibilidad a la información y a la plataforma, el tiempo disponible, la manera en que se presenta la información, el dominio por parte de los agentes que intervienen en el proceso formativo de las competencias informáticas, el tiempo que medie para dar respuesta y atender las inquietudes de los docentes por parte del orientador, entre otras.

Estos aspectos hay que atenderlos para evitar las barreras comunicativas, tomando en consideración que la plataforma sobre la cual se establezca el proceso formativo debe ser de dominio del que informa y del que gestiona la información, de forma tal que pueda buscar, elaborar, comunicar dudas e intercambiar con otros fácilmente.

La posición igualada del *orientador* y del *docente* es un aspecto que favorece la comunicación desde el punto de vista psicológico, impulsa al segundo a emitir criterios valorativos, formular interrogantes, proponer el tratamiento de nuevos contenidos de interés, entre otros aspectos. Algo similar ocurre desde el punto de vista sociológico, la separación de tiempo y espacio no denota diferencia de clase étnica o de concepción del mundo.

El *contenido* se transmite a través de variados soportes, medios y recursos didácticos, pero en este proceso siempre existe una retroalimentación que tiene una importante función, es por medio de ella que el *orientador* y el *docente* concilian intereses, se ofrecen sugerencias, se reflexiona sobre aspectos teóricos - prácticos y se llega a conclusiones sobre el objeto de estudio.

Es muy importante reconocer que la comunicación es, además de movimiento de información, intercambio activo de los implicados y en ella también influye el conocimiento que tenga el *orientador* de los estilos de aprendizaje de cada *docente*, por cuanto las actividades propuestas deben mover hacia el aprendizaje, propiciar las inquietudes intelectuales e investigativas, de búsqueda, a la experimentación e innovación de su práctica docente, de insatisfacción con lo que sabe o piensa que sabe, con los modos de actuación que hasta el momento asumen, dirigidos hacia una auto-transformación que lo eleve a peldaños superiores de desarrollo.

La percepción también influye en la comunicación y como en el caso de la teleformación no se percibe directamente el emisor, sino la información, la presentación del *contenido*, es decir, el diseño de los medios empleados como soporte, deben cumplir con los requisitos pedagógicos y psicológicos capaces de despertar el interés y la motivación, de dirigir la atención hacia lo fundamental, de no provocar el agotamiento visual e intelectual.

Por otro lado, se debe garantizar que la comunicación cumpla con las funciones informativa, afectiva y reguladora, donde la información adquirida a través del contexto de teleformación, como la búsqueda en la práctica profesional del *docente*, se convierta en la vía fundamental de adquisición de la experiencia histórico – social de manera que contribuya a su desarrollo.

La comunicación a través de la plataforma virtual de teleformación debe garantizar que esta sea: de uno a uno, garantizando la personalización del proceso formativo; de uno a muchos, logrando la homogenización de la información y de muchos a muchos, permitiendo la construcción en colaboración de los conocimientos, habilidades y valores.

La comunicación que se establece a través de foros, chat y correo electrónico debe romper el trato formal, pero debe ser de respeto, camaradería, garantizando que se establezca un ambiente abierto, de confianza mutua, que pueda volcarse al entendimiento científico del objeto de estudio.

Además la afectividad puede evidenciarse con el uso adecuado de emoticones que posibiliten estados de ánimos y emociones que dada la separación en espacio y tiempo no pueden percibirse.

En la función reguladora, el control es muy importante, no imponer, no alterarse, no ofender, no utilizar expresiones que puedan afectar al interlocutor, la tolerancia, el respeto a los criterios del otro, son aspectos que facilitan la comunicación, en sentido general y que en la virtualidad toman mayor relevancia, pues existen normas que regulan esta comunicación.

Cuando el *orientador* realiza la *estructuración* de la plataforma virtual de teleformación y en particular del contenido, debe hacerlo a partir de la comprensión consciente de la aplicación de una didáctica centrada en el aprendizaje, situándose en la posición del que aprende de forma autónoma contando solo con la compañía de ese contenido, es aquí donde las orientaciones precisas deben guiar su accionar y simular un acompañamiento constante, lo que en lo presencial no se escribe al planificar las actividades docentes, en lo virtual debe explicitarse.

En todo momento, al *docente* debe darle la sensación de que está dialogando con el *orientador*, recibiendo su compañía, su guía y la plataforma virtual de teleformación propicia valerse de una serie de recursos que posibilitan esta característica.

Es por ello que se necesita trabajar en la Zona de Desarrollo Próximo del *docente*, propiciándole la Base Orientadora de la Acción que le posibilite apropiarse del conocimiento y aplicarlo a la práctica de

manera que marque gradualmente el tránsito de las ayudas a la independencia, tal y como se concibe en la teoría del aprendizaje desarrollador que actualiza la teoría histórico cultural de Vigostky.

El contenido es mediado por el orientador y se le facilita al docente a través de los diversos recursos y medios del contexto virtual de teleformación, en particular de la plataforma virtual de teleformación, el docente implicado en este proceso formativo, realiza una primera aproximación al contenido utilizando la lectura analítica y reflexiva de los materiales, siguiendo las recomendaciones dadas por el orientador.

Como se puede observar la implementación de las tecnologías en el proceso formativo producen cambios en los enfoques pedagógicos y en las relaciones de comunicación, interacción social entre los agentes educativos principales que intervienen en el proceso formativo y la interactividad entre estos y los recursos informáticos y telemáticos, por ello se puede afirmar que de las relaciones de estructuración, construcción, colaboración y retroalimentación en su integración dinámica y flexible, emergen el rol y las funciones fundamentales del orientador y el docente en el proceso de teleformación y que se describen a continuación:

➤ **Rol y funciones del orientador**

El rol fundamental que desarrolla el orientador es el de tutoría en sus tres áreas:

- psicológica, atendiendo aspectos personales, familiares, laborales y sociales del docente implicado en el proceso de teleformación que impacten en su desempeño académico.
- pedagógica, incidiendo básicamente en el desarrollo de habilidades de aprendizaje, con énfasis en el autoaprendizaje y el aprendizaje colaborativo.
- orientación profesional, en este caso dirigido en lo fundamental a la labor que como docente universitario debe desempeñar.

Y en cuanto a funciones:

- diagnosticar de manera integral en los aspectos cognitivos, afectivos y volitivos.
- diseñar y rediseñar cursos, temas, actividades de aprendizaje, guías para los temas, medios, recursos didácticos y evaluaciones.
- elaborar medios y recursos (software), guías, evaluaciones.

- orientar temas y actividades de aprendizaje para el estudio y el trabajo independiente individual y colectivo, utilización de la plataforma u otros recursos tecnológicos.
- ofrecer ayudas, guías y respuestas, tanto en lo cognitivo, afectivo y volitivo de manera permanente y oportuna, aclaración de dudas individuales o colectivas según sean solicitadas, ayudas tecnológicas (el trabajo con la plataforma u otros medios técnicos).
- motivar constantemente al autoaprendizaje y al trabajo colaborativo, propiciar la participación.
- controlar el desarrollo del proceso con un seguimiento a todas las actividades: trabajo colaborativo, tiempo de acceso, entrega de tareas, eficiencia, autoevaluación, participación en foros, chat.
- evaluar el desarrollo alcanzado por los cursistas, el impacto del proceso, la planeación, los medios y la metodología.

➤ **Rol y funciones del docente implicado en el proceso formativo**

El principal rol es el de gestor de su formación, por lo que entre sus funciones estarán:

- revelar las necesidades, potencialidades e intereses.
- elaborar su currículum en conjunto con el orientador.
- proponer la inclusión de contenidos en los temas, acorde con las necesidades e inquietudes cognitivas.
- reflexionar, debatir, valorar.
- interactuar con los medios tecnológicos y recursos de la plataforma para acceder a la información, socializar sus resultados tanto de la experiencia como de la interpretación o reflexiones realizadas de los aspectos teóricos o de la aportación de otros, comunicarse con el orientador o con otros.
- experimentar en la práctica los resultados que se derivan de sus nuevos conocimientos.
- construir el conocimiento de manera individual y en colaboración, aprovechando las interacciones que de manera sistemática realiza con otros docentes, colegas de profesión, estudiantes y directivos de las sedes universitarias.
- autoevaluarse y evaluar a otros.

El modelo elaborado, a diferencia de los modelos existentes analizados en el capítulo uno, no se centra en ninguno de los componentes de su estructura sino en la relación dinámica y flexible de las relaciones reveladas como esenciales que se establecen entre estos, dentro de estas relaciones le da una connotación especial a la estructuración de la colaboración que no se limita a utilizar las formas colaborativas que pueden instrumentarse en la plataforma virtual, sino otras que devienen de las relaciones contextuales del quehacer de los docentes que se implican en el proceso, condición de formación permanente que adolecen otros modelos.

Además el modelo incluye de manera coherente el trabajo metodológico como un componente del sistema formativo en la construcción en colaboración, que en otros modelos no es abordado de esta manera y solo es reconocido como una de las vías de superación y preparación del claustro, e incluido en algunos de los niveles o etapas como la forma principal de formación.

En el modelo existen aspectos que por su carácter sintético no es posible dejar explícito y en consecuencia no pueden ser decodificados por aquellos que instrumenten el mismo, razón que precisa la elaboración de una metodología que permita en un primer nivel de aproximación, instrumentar el modelo pedagógico, donde quede esclarecido cómo proceder para cumplir con las exigencias del modelo.

II.2.- Metodología como un primer nivel de instrumentación del modelo pedagógico de teleformación permanente

➤ Etapas de la metodología propuesta

Para la instrumentación del modelo de teleformación se propone una metodología que cuenta con las siguientes etapas: **diseño, desarrollo y evaluación**, precedida por un **diagnóstico integral** y en estas se despliegan una serie de acciones, que se enuncian a continuación:

Para comenzar el proceso de instrumentación del modelo y garantizar un proceso pedagógico desarrollador, se propone la realización de un diagnóstico integral, de esta manera se es consecuente con el inicio de la comunicación e interacción entre el orientador y el docente interesado en implicarse en el proceso de teleformación; es a través de la realización de este proceso de diagnóstico que se establece la primera relación de retroalimentación contemplada en el modelo, como una de las relaciones esenciales.

Lograr obtener un conocimiento, lo más completo posible, de los docentes en cuanto a: concepciones previas o intuitivas que poseen de la profesión educador y en particular de la Educación Superior, de su motivación por el conocimiento de esta y de las ciencias que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje en este nivel educativo, de las condiciones concretas existentes en cada territorio para la realización de la teleformación, de sus inquietudes, expectativas, necesidades y potencialidades, entre otros aspectos posibilitarán hacer efectivo y real el proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador que se espera y exige.

Para lograr este diagnóstico integral es preciso:

- concepción del diagnóstico integral, donde se determinen las necesidades formativas, potencialidades e intereses de la población hacia la cual se dirige la propuesta de teleformación, las condiciones tecnológicas disponibles tanto en la Sede Central como en las Sedes Universitarias Municipales, recursos humanos con que se cuenta, la infraestructura tecnológica de la comunidad y en particular de los centros laborales de donde proceden los docentes a tiempo parcial. La figura 7 recoge los aspectos que deben ser objeto del diagnóstico para que sea integral.

Es necesaria la precisión de los indicadores a medir en cada aspecto, de manera que aporten la información suficiente y necesaria para lograr un proceso pedagógico efectivo.



Figura 7: Aspectos objeto de diagnóstico para que el mismo sea integral

- diseño de los instrumentos para el diagnóstico integral, los cuales deben ser diversos, amenos, dinámicos, que motiven, que propicien la información por diversas vías de forma que se pueda confirmar la certeza de la misma.

- aplicación de los instrumentos del diagnóstico integral por diferentes vías, automatizados, presenciales y/o utilizando la propia plataforma, encuentros grupales, técnicas de dinámicas de grupo.
- procesamiento de los diferentes instrumentos del diagnóstico, triangulación de la información y valoración de los resultados.

El resultado de los instrumentos del diagnóstico integral permitirá establecer, si es o no necesario, la selección de *coordinadores municipales* que posibiliten capacitar de manera rápida a los cursistas en el uso de la tecnología y de algunos de sus recursos como: correo electrónico, búsqueda en Internet, subir y bajar documentos, elaboración de documentos en procesadores de texto, entre otros.

Una vez que se cuente con los resultados del procesamiento de los instrumentos del diagnóstico integral se inician las etapas previstas.

Etapas de **diseño**:

En esta etapa se inicia el proceso de estructuración que deviene como resultado de la relación del orientador – docente del modelo pedagógico con la plataforma virtual de teleformación del contexto virtual de teleformación que desde luego se va concretando desde la concepción del currículo general hasta cada curso en particular.

- concepción y determinación del equipo de trabajo que enfrentará el diseño y desarrollo del proceso de teleformación, la concepción de tareas y responsabilidades que desempeñarán, tanto individuales como colectivas.

Considerar que existan especialistas de las diferentes áreas: sociólogos, psicólogos, pedagogos e informáticos, que permita conformar un equipo multidisciplinario para la concepción de los instrumentos y la valoración de los resultados de la información que arrojen los mismos.

- diseño del programa de capacitación, en su concepción general, con los elementos estructurales del currículo general a partir del modelo de universidad, el modelo de docentes universitarios que se requieren formar y de las necesidades individuales y colectivas de los docentes implicados en el proceso de teleformación, que devienen de los resultados de los instrumentos del diagnóstico integral inicial.

El programa debe ser concebido con la suficiente flexibilidad, la estructura curricular general debe garantizar la adecuada interdisciplinariedad, que se establezca a través de campos o módulos,

utilizarse el sistema de créditos y la posibilidad de tributar a diferentes salidas, propiciar que los docentes que accedan a él puedan elaborar su propio currículum.

- determinación de los posibles encuentros presenciales que se propondrán, con la delimitación de los objetivos y acciones específicos.
- selección y estructuración de la plataforma de teleformación que más facilite las exigencias del modelo pedagógico, flexibilidad y apertura del programa, los objetivos y objetos de aprendizaje, las interacciones sincrónicas y asincrónicas, la interactividad individual y colectiva, la retroalimentación continua con el nivel de sistematicidad requerida, así como las formas de organización de la actividad conjunta en los contextos y procesos.

En este aspecto se recomienda la concepción de un encuentro presencial inicial donde se presente el modelo pedagógico y los fundamentos teóricos que sustentan el proceso de teleformación, que desde luego facilitará dar a conocer los recursos o plataformas que se emplearán, así como el establecimiento de los acuerdos pedagógicos, donde se precisan los aspectos comunes individuales y colectivos del modo de proceder en el desarrollo del proceso formativo, tanto del currículo de los diplomados como de los diferentes cursos, aspecto que se especificará posteriormente al iniciar cada uno de ellos.

Para cada curso o diplomado, siempre que sea posible, se seleccionará en cada sede municipal un *coordinador municipal*, este puede ser, un cursista que por sus potencialidades pueda desempeñar este rol, el cual será el encargado de apoyar a los docentes en la realización de las diferentes actividades orientadas en los cursos, trabajo con la plataforma o multimedia, coordinar la realización de encuentros para solucionar tareas, reflexionar, debatir videos u otros materiales o ejecutar proyectos conjuntos. Además de coordinar con el *orientador* si se hace necesaria su presencia física o de algún especialista para abordar algún contenido en particular.

En esta concepción también se incluyen las acciones que promuevan la construcción en colaboración en los diferentes componentes: académico, investigativo y metodológico, la reflexión, el debate y la construcción de los significados y sentido de la labor pedagógica en este nivel de educación acorde con el contexto de la universalización.

- establecimiento de las características que deben tener los debates y las intervenciones en los foros y criterios de evaluación, de manera que se garantice un ambiente de respeto y se pueda llevar un seguimiento del proceso y del crecimiento individual y colectivo de los participantes

- establecimiento de los indicadores para la evaluación del modelo pedagógico y del proceso de teleformación.
- diseño de los instrumentos para evaluar el modelo pedagógico y el proceso de teleformación. Los mismos pueden ser incluidos en la propia estructuración de la plataforma aprovechando las potencialidades que la misma brinda para su confección, registro de la información y representación de esta para su interpretación.
- rediseño de los elementos que puedan ser perfeccionados obtenido de los instrumentos de evaluación.

Para poder dar cumplimiento a estos aspectos se recomienda que el programa cuente con tres componentes:

Componente académico o curricular que contemple la estructura de los campos, cursos y diplomados acorde con lo normado por el reglamento de posgrado, las planteadas por esta metodología para poder cumplir con las exigencias de flexibilidad del modelo pedagógico.

Componente metodológico donde se explicita de manera más concreta el cómo proceder para el desarrollo de cada curso y del proceso formativo, así como las interacciones que se establecerán entre los agentes.

Componente tecnológico donde se precisará la plataforma a utilizar con la estructuración didáctica de los cursos en dicha plataforma.

Etapa de **desarrollo**:

Es la etapa donde se inicia la dinámica de las relaciones entre los componentes del modelo pedagógico: retroalimentación, estructuración, construcción y colaboración.

A partir de la retroalimentación que se obtiene de los instrumentos del diagnóstico integral en su etapa inicial y del aplicado al iniciar cada curso se propone:

- ajustes del programa para la teleformación acorde a las necesidades y potencialidades formativas de los cursistas.

Se recomienda la concepción de un curso inicial denominado familiarización con la plataforma o con los recursos multimedia a emplear, en el cual se les propicie a los cursistas la realización de acciones que enfrentarán al iniciar los diferentes cursos, tales como: inscribirse en la plataforma, actualizar sus

datos, subir documentos, bajar documentos, participar en foros, autoevaluarse, realización de tareas, entre otras, o simplemente la realización de algunos talleres por parte de los coordinadores municipales, donde se puedan desarrollar estas competencias.

- inicio de la ejecución del programa de capacitación a partir de la apertura de los cursos acorde con la estructura dada en la plataforma y con ello la interactividad con la plataforma virtual de teleformación, tanto del orientador, para estructurar los cursos en la plataforma con sus diferentes componentes didácticos, como el docente, en la construcción de su aprendizaje tanto individual como en colaboración.
- garantizar la retroalimentación constante de la marcha del proceso para utilizar las potencialidades de la plataforma virtual o buscar alternativas, como correo electrónico, el teléfono y realización de encuentros presenciales según se coordine.
- desarrollo del trabajo colaborativo en los componentes académico, investigativo y metodológico. Aspectos considerados claves en la teleformación, esta se puede realizar asincrónicamente a través de la Intranet, extensible al trabajo con docentes de otros municipios o la red local con docentes de la misma sede, que puede llegar a ser presencial, aprovechando las sesiones de trabajo metodológico, los intercambios en los locales de la sede o en el centro laboral.
- perfeccionar la estructuración de la plataforma, de los cursos y los recursos en la medida que la retroalimentación propicie la información necesaria que así lo indique.

Etapas de evaluación:

Se concibe de manera permanente a partir del control y seguimiento, a través de la retroalimentación, del decursar de las diferentes etapas que se realicen, para ello se propone que la evaluación se caracterice por una investigación constante de cómo marcha todo el proceso con el empleo de diversas técnicas que posibiliten detectar a tiempo las insuficiencias y enmendar aquellas que puedan serlo y/o proponer las modificaciones pertinentes para su perfeccionamiento.

Luego debe propiciar que se conozca, si el modelo en realidad sintetiza lo esencial del proceso, si cumple con los principios sobre los cuales se erige, con qué aspectos puede perfeccionarse la metodología, los resultados académicos de los cursistas, el impacto de su accionar en la práctica profesional como docentes, entre otros.

Se propone:

- determinación de los indicadores que serán evaluados en el proceso de manera integral.
- apoyarse en los controles realizados por otros directivos del proceso docente educativo (profesores principales, jefes de carreras, jefes de departamentos, tutor de tutores, subdirectores docentes de las sedes municipales, directores de sedes, entre otros)
- aplicación, procesamiento y valoración de la información que se obtenga de los instrumentos de evaluación y seguimiento.
- propuesta de acciones a corto, mediano y largo plazo para transformar los resultados obtenidos, a favor de un proceso formativo pertinente.
- en el caso de los cursos y diplomados, el programa debe esclarecer la forma de evaluación que se seguirá y debe propiciar la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, además de tener presente el grado de incorporación a su práctica pedagógica de los conocimientos que cada curso le propicia.

Estas etapas de la metodología como se ha podido apreciar no se dan de manera lineal sino que se interceptan, en el desarrollo se realiza la **aplicación** de lo diseñado con base al modelo pedagógico; la evaluación de sus partes permite la **adecuación** al contexto y a las individualidades; y evaluar la pertinencia de lo diseñado posibilitará **rediseñar** aquellos elementos que obstaculicen el cumplimiento de los objetivos propuestos y el buen decursar del proceso formativo. Todos estos procesos posibilitarán el **perfeccionamiento** continuo del modelo, que atendiendo a la flexibilidad podrá adecuarse a las condiciones concretas de cada municipio y de los docentes implicados en el proceso. Representadas estas etapas en un esquema (Figura 8) que se muestra de la siguiente forma:

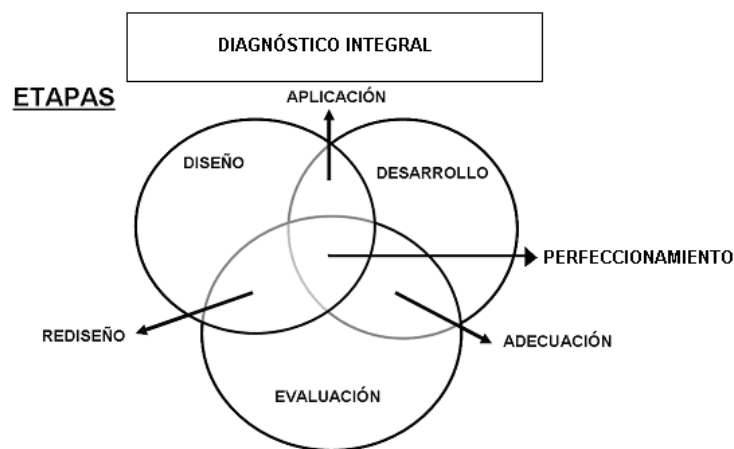


Figura 8: Etapas de la metodología y su interrelación.

II.2.1.- Incidencia de las diferentes instancias universitarias y entidades de la comunidad en el modelo pedagógico de teleformación permanente en el Centro Universitario de Las Tunas

Es conveniente dejar explícito cómo intervienen las diferentes instancias e instituciones en el modelo de teleformación.

En la Sede Central, el "*Centro de Estudios de Didáctica Universitaria*" es el principal gestor del proceso de teleformación, se encarga de concebir, diseñar, planificar, organizar, ejecutar, controlar y evaluar el mismo, en éste se coordinará el trabajo de los *orientadores* que diseñan los diferentes cursos, así como los recursos didácticos.

El *Centro de Estudios de Didáctica Universitaria* en interacción con las *Facultades* y a su vez con los *Departamentos*, realizará la coordinación para establecer cómo el trabajo metodológico de los diferentes niveles organizativos se insertará en la teleformación con la finalidad de aportar al modelo pedagógico la fluidez, de manera que se pueda nutrir de los conocimientos teóricos que los docentes, incorporados al proceso de teleformación, van adquiriendo con el desarrollo del mismo, así como controlar y evaluar la evolución tanto en lo conceptual, procedimental como actitudinal de los *docentes*, además de que los profesores de mayor experiencia de los departamentos intervienen de manera directa en el sistema de evaluación concebido en el modelo de teleformación.

En las *Sedes Universitarias Municipales*, acorde con la metodología del modelo pedagógico propuesto, se contará con el *coordinador municipal*, el cual, en conjunto con el *orientador*, coordinará las actividades presenciales, realizará las aclaraciones de dudas que estén a su alcance, coordinará con *las empresas o instituciones* donde laboran los docentes para que se preste la ayuda y cooperación en la utilización de recursos informáticos con que cuenta la institución, además de coordinar o facilitar el trabajo en pequeños equipos, ya sea por su afinidad o por pertenecer a una misma disciplina, así como la comunicación de los *docentes* con el *orientador* en la Sede Central.

Además es en esta instancia donde se realiza el trabajo metodológico en colectivo, donde se podrá facilitar la construcción en colaboración de los conocimientos, habilidades y valores necesarios para mejorar su desempeño como docentes de la Educación Superior.

Los *coordinadores municipales* seleccionados recibirán una preparación intensiva, de manera directa por parte del *orientador*, sobre las exigencias del programa del o los cursos, los medios y recursos fundamentales que utilizará, de forma tal que esté mejor preparado para contribuir a la formación de los *docentes* de las *Sedes Universitarias Municipales* implicados en el proceso de teleformación.

Las *instituciones* donde laboran algunos de los docentes incidirán en el proceso de teleformación a partir de posibilitar la utilización de sus contextos en la autosuperación de los docentes que forman parte de su entidad laboral: laboratorios computacionales, recursos telemáticos, posibles bibliografías y materiales especializados, así como en la aportación de problemas profesionales a los que deberán enfrentarse futuros profesionales y que puedan transformarse en problemas docentes para ser abordados tanto en el componente académico, el laboral como el investigativo para ser tratados de manera científica, proponer soluciones y ganar en la preparación pertinente de los mismos. Contribuirán además aportando la forma en que se facilitarán las prácticas pre-profesionales y en los debates de como mejorar la profesión desde su formación.

Luego no deja de potenciarse así que las instituciones del territorio se conviertan en potenciales micro-universidades, donde se cree un ambiente de superación, investigación y formación permanente.

Como se expresó con anterioridad, entre las *Sedes Municipales* y las *Instituciones* debe existir un estrecho vínculo que facilitará este proceso.

Lo explicado en los párrafos anteriores se puede resumir en la siguiente figura (Figura 9):

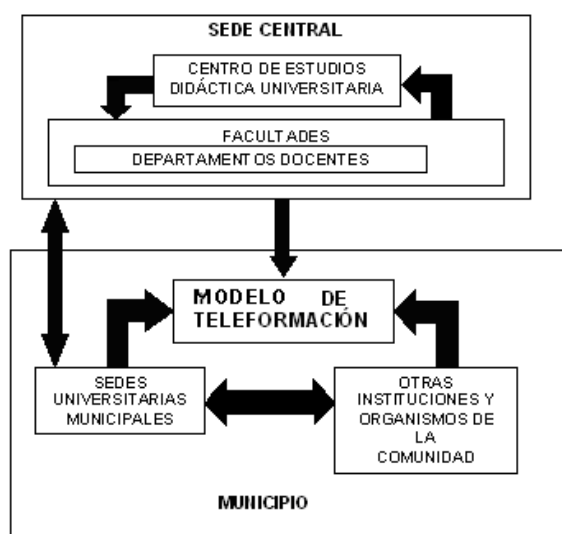


Figura 9: Incidencia de las diferentes instancias e instituciones comunitarias de Las Tunas en el modelo de teleformación

II.3.- Valoración del modelo pedagógico y su metodología por el criterio de expertos

Una vez realizado el estudio de la temática a partir de las diferentes fuentes teóricas consultadas, se elaboró la primera aproximación teórica del modelo pedagógico relacional y la metodología para

instrumentar el modelo de teleformación, los que se sometieron al método de expertos para perfeccionar la propuesta a partir de este método empírico.

Para ello se confeccionó un listado de 35 especialistas y después de cumplir el procedimiento para la selección de los expertos (anexo 9), 31 de ellos fueron seleccionados para la realización de las consultas (anexo 9a).

Seguidamente se confeccionó la encuesta 2 (anexo 10) para la realización de la primera ronda, que una vez sometido al procesamiento estadístico (anexo 11) se obtuvo como conclusiones generales de los diferentes ítems (anexos 11 a, b, c y d).

De las tablas conclusivas se pudo extraer como resultado que los expertos coinciden en considerar como muy relevante los siguientes aspectos:

- la relación entre los componentes que se revela como esencial.
- rol del orientador.
- rol de los docentes implicados en el proceso de teleformación.
- las etapas consideradas en la metodología para la implementación del programa.
- la preparación que propicia para aprender a aprender y enseñar a aprender.

Dentro de la dinámica de la metodología:

- la socialización del aprendizaje.
- la aplicación de los conocimientos a soluciones problemáticas.
- la independencia y creatividad.
- la estimulación al desarrollo de habilidades.
- la estimulación al desarrollo de competencias profesionales de un docente de la Educación Superior.

De bastante relevantes se valoró el resto de los indicadores, como se refleja en las tablas conclusivas de los anexos antes citados, por lo que se desestimó la realización de modificaciones en estos aspectos.

Se tomaron en consideración sugerencias a tener en cuenta sobre aspectos como: explicitar más en las relaciones entre los componentes, en lo fundamental lo referido a la construcción en colaboración,

los que fueron sometidos al análisis por el investigador de esta tesis, de manera que se perfeccionara la propuesta inicial.

Al efecto se retroalimentó a los expertos tanto cuantitativa como cualitativamente y se sometió a una segunda ronda con las añadiduras y aclaraciones solicitadas por algunos expertos, llegándose al acuerdo de que el modelo pedagógico que se presenta y la metodología para la instrumentación del modelo de teleformación es pertinente para resolver la problemática planteada, está acorde a las condiciones contextuales del territorio y puede ser aplicada, con modificaciones, en otros territorios.

Conclusiones

Se presenta la elaboración de un modelo pedagógico para la teleformación de los docentes de las Sedes Universitarias Municipales, donde se destacan como componentes: el interno dado por las relaciones orientador - docente y el externo el Contexto Virtual de Teleformación Pedagógica que incluye como componente subjetivo el subsistema interno antes mencionado y como componente objetivo la plataforma virtual de teleformación y otros medios; la esencia del modelo está dada por las relaciones dinámicas y flexibles: estructuración, construcción, colaboración y retroalimentación establecidas entre estos componentes que en su integración garantizan la pertinencia y calidad del proceso formativo.

El carácter permanente de la formación concebida en el modelo lo favorece la posibilidad de realizar su capacitación desde su labor como docente y profesional, a través de la construcción en colaboración en tres componentes: académica, investigativa y metodológica, que dan una singularidad y connotación al modelo propuesto.

Se elabora una metodología como un primer nivel de instrumentación del modelo de teleformación, que contiene las etapas fundamentales a tener en cuenta para que el mismo cumpla con las exigencias planteadas y pueda, a partir de la misma, establecerse el programa socio educativo para la teleformación como manifestación más concreta.

La manera en que deben incidir las diferentes instancias universitarias y comunitarias en el proceso de teleformación, garantiza que éste no se considere aislado del desarrollo local, sino que contribuirá a la preparación de los profesionales tanto en ejercicios como los implicados en la teleformación.

La valoración de los expertos es favorable al modelo y a la metodología propuesta, se consideran de muy relevantes y de bastante relevantes los diferentes indicadores proporcionados para su evaluación.

CAPÍTULO III

PROGRAMA DE CAPACITACIÓN DE DOCENTES PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Introducción

En este capítulo, sobre la base del modelo pedagógico y su metodología propuestos en el capítulo dos, se concreta la propuesta de programa de capacitación de docentes para la Educación Superior, en él se incluye un componente académico, un componente metodológico y un componente tecnológico.

Se culmina con una valoración en su primera aproximación del impacto en el desarrollo de los cursos del programa.

III.1.- Programa socio educativo de Especialidad de posgrado en Didáctica de la Educación Superior

El programa socio educativo entendido como una serie ordenada de operaciones para llevar a cabo el proyecto de la teleformación permanente, se denomina de esta manera por estar dirigido en lo fundamental a la apropiación y construcción por parte de los docentes a tiempo parcial, a través de la interacción con otros en diferentes contextos, de significados y sentidos de la cultura pedagógica y los modos de actuación de un docente de la Educación Superior y en particular de las tecnologías de la información y la comunicación.

El programa se elabora a partir de la metodología presentada en el capítulo dos de esta tesis y desde luego refleja de manera más concreta las exigencias del modelo pedagógico.

Siendo consecuente con las exigencias del modelo y su metodología, la estructuración general del diseño curricular es lo suficientemente flexible, es por ello que el Programa de Capacitación para la Educación Superior elaborado para los Docentes de las Sedes Universitarias Municipales de la provincia Las Tunas, en su componente académico, está constituido por un sistema coherente de cursos de posgrado que en su integración conforman tres programas de Diplomado, culminando con una Especialidad en Didáctica de la Educación Superior, como nivel básico de formación (Figura 10), aunque no se descarta la posibilidad de implementar una segunda fase orientada a la obtención de grados científicos.

Su contenido en lo fundamental parte de conocer las exigencias del modelo de universidad dado para la universalización, del modelo de profesor universitario y de las necesidades y potencialidades de los docentes acorde con los resultados de los instrumentos aplicados del diagnóstico integral inicial aplicado según la etapa así concebida por la metodología.

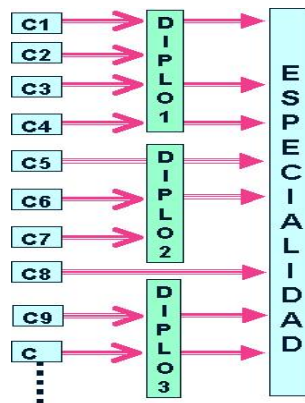


Figura 10: Estructura del Programa de Capacitación de Docentes para la Educación Superior.

Los contenidos del Programa han sido seleccionados a partir de un diagnóstico realizado entre los docentes y tutores de las ocho Sedes Municipales de Las Tunas. El Programa, por su estructura y flexibilidad, según se exige por el modelo pedagógico y su metodología, permite que los cursistas conformen un currículum acorde con sus necesidades e inquietudes, pudiendo matricular Cursos e ir acumulando créditos hasta cumplimentar los requisitos para obtener una diplomatura específica o alcanzar la Especialidad de Posgrado.

Partiendo de todo lo expresado hasta aquí, los objetivos y contenidos de la teleformación toman en consideración diferentes campos: **CAMPO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA, CAMPO DE FORMACIÓN TECNO – SOCIOLÓGICA, CAMPO DE FORMACIÓN CIENTÍFICA, CAMPO DE FORMACIÓN PSICOLÓGICA, CAMPO DE FORMACIÓN PRÁCTICO – PROFESIONAL**, lo que garantiza la formación más pertinente, pues posibilita satisfacer las necesidades individuales y las exigencias sociales.

La columna vertebral del Programa es la gestión del conocimiento mediante las Tecnologías de la Información y la Comunicación, en una estrategia que explote al máximo las ventajas de la modalidad a distancia de la educación de posgrado.

Título: Programa de Especialidad en Didáctica de la Educación Superior.

Duración y Modalidad:

A distancia con encuentros presenciales, la duración es flexible y está en dependencia de la disponibilidad de tiempo, intensidad y características de los cursistas, puede variar de dos o más años.

Fundamentación del programa:

La actualización científica y didáctica de los docentes es un factor fundamental para mejorar la calidad de la enseñanza, de ahí que se considere prioritaria a nivel mundial, la atención a la formación permanente del profesorado.

Las razones en que se basa esta decisión son muy diversas: imposibilidad de que la formación inicial pueda prosperar para toda una vida profesional; aumento y cambios constantes en los conocimientos que han de ser incorporados a los nuevos currículos y profesorado en renovación con una formación inicial, en muchos casos, inexistente o no adecuada a la demanda.

Por otra parte, el profesional de la enseñanza que pretende mejorar cada día su práctica docente necesita completar y actualizar no sólo sus conocimientos científicos, lo cual se presupone, sino también ampliar su formación didáctica para resolver los problemas de su acción en el aula, conocer las líneas de investigación de la disciplina que enseña y poder integrarse en equipo para realizar un trabajo de investigación educativa.

La Universalización de la Educación Superior, que constituye uno de los Programas que la Revolución cubana impulsa desde los primeros años de la década de los sesenta, desemboca en la etapa actual con el establecimiento de sedes universitarias en cada uno de los 169 municipios del territorio nacional y lleva allí sus programas de pregrado y posgrado. Para ello ha sido necesario escoger como docentes a los mejores profesionales del territorio para enfrentarse a la práctica curricular del modelo pedagógico en condiciones de universalización; sin embargo, a pesar del rigor del proceso selectivo, una cantidad considerable de estos tienen escasa o ninguna experiencia en la práctica educativa universitaria, menos aún para enfrentar exitosamente un modelo pedagógico tan novedoso en el contexto nacional.

Esta situación exigió la puesta en práctica de un plan emergente, por parte del Centro de Estudios de Didáctica Universitaria de Las Tunas, para suplir estas carencias formativas sobre la marcha, con la conciencia de que no podrá lograrse un salto de la envergadura cualitativa que se requiere si no se planteaba una solución, a corto plazo y con carácter de sistema, que resultara adecuada a las posibilidades de un cuerpo docente que, en su mayoría, cumple funciones con dedicación parcial.

El Programa de Especialidad de Posgrado en Didáctica de la Educación Superior está dirigido a docentes de nivel superior en ejercicio, en particular a aquellos que se desempeñan como personal a tiempo parcial en las Sedes Universitarias Municipales. El propósito general del mismo es ampliar sus competencias profesionales, independientemente de su formación de origen, facilitándole los recursos

que mejoren su labor educativa e incrementen la calidad de los profesionales que se forman en las condiciones de Universalización de la Educación Superior en el territorio de Las Tunas.

El certificado de estudios cursados no pretende ser un fin, sino sólo un medio que dé continuidad, de manera permanente, a la formación de los profesores y tutores de las Sedes Universitarias Municipales del territorio.

La flexibilidad del Programa de Especialidad en Didáctica de la Educación Superior, que tiene tres salidas intermedias de diplomado, permitirá la participación activa de los cursantes en la conformación de un currículum acorde con sus necesidades e intereses y la adecuación de su intensidad a la disponibilidad de tiempo en cada período.

Las Tunas, una de las 14 provincias cubanas, cuenta con 8 municipios: Manatí, Puerto Padre, Jesús Menéndez (zona Norte), Jobabo, Amancio, Colombia (zona Sur) y Majibacoa y Las Tunas (municipio capital) en el centro del territorio. El municipio más distante de la capital es Amancio (a unos 95 km) y el más cercano Majibacoa (a 10 km).

Sólo en dos años, el Centro Universitario de Las Tunas incrementó en más de cuatro veces el número de docentes del claustro a partir de profesionales de las más diversas especialidades que requieren de una formación permanente en Ciencias de la Educación Superior. El programa sería de libre acceso y los docentes irán incorporándose a los cursos en la medida de sus posibilidades y necesidades, así como reciclar por estos en caso de pasado el tiempo de manera que puedan ir actualizándose, por cuanto a los contenidos se le irán incorporando los nuevos avances de la ciencia que le sirven de soporte, además de los resultados de las investigaciones científicas, lo que garantizaría la matrícula permanente en el programa.

El Programa de Especialidad en Didáctica de la Educación Superior tiene carácter local, sin embargo al ser una salida del proyecto de investigación ProCaDES, cofinanciado por el Ministerio de Educación Superior y la Delegación Territorial del Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente, en cuyo marco se desarrollan cuatro tesis de doctorado en Ciencias Pedagógicas, sus resultados podrán ser extendidos a otras provincias del país.

El Centro de Estudios de Didáctica Universitaria de Las Tunas tiene entre sus líneas de investigación: la calidad de la formación del profesional; la Universalización de la Educación Superior y la aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación a los procesos formativos universitarios, a la cual se adscriben varias investigaciones que han tributado al Programa que aquí se fundamenta.

Las mismas están estrechamente relacionadas con la actividad de posgrado que se ha desarrollado regularmente desde el año 1997, encaminada al perfeccionamiento de la Educación Superior en el Centro Universitario de Las Tunas como misión estratégica del Centro de Estudios. También se han realizado acciones en el pregrado hasta el 2003 en la Facultad de Cultura Física y a partir de la incorporación de la disciplina Pedagogía a todos los planes de estudios, en el resto de las carreras del Centro Universitario de las Tunas.

El Centro de Estudios de Didáctica Universitaria de Las Tunas mantiene excelentes relaciones científico – académicas con otras instituciones nacionales de su mismo perfil con las cuales ha establecido convenios de intercambio.

Las relaciones existentes con éstas y otras instituciones homólogas cubanas y extranjeras permiten potenciar la calidad y pertinencia de los resultados del desarrollo del Programa al poder contar con profesionales de reconocida experiencia en las más diversas especialidades.

La formación permanente del profesorado universitario en las condiciones de universalización es un tema que merece estudio continuo a fin de ser perfeccionado y actualizado a la luz de las más recientes tendencias internacionales en este campo.

Beneficiarios: el Programa de Especialidad en Didáctica de la Educación Superior se diseñó especialmente para aquellos profesionales que han llegado a la docencia universitaria sin una adecuada formación en lo sociológico, lo psicológico y lo pedagógico (inicial o posgraduada), particularmente a los que desempeñan su labor en condiciones de universalización, no obstante, dado el carácter dinámico de los cursos que lo integran, permitirá a cualquier docente actualizarse continuamente.

Para ingresar y mantenerse en el Programa de Especialidad de Posgrado en Didáctica de la Educación Superior los matriculados deberán cumplir los siguientes requisitos: ser graduado universitario, desempeñarse como docente en una sede o institución universitaria.

Los créditos acumulados por los matriculados serán válidos por cinco años, por lo que aquellos cursos que le quedaran pendientes para una salida determinada, podrán ser cumplimentados dentro de ese plazo.

Perfil del egresado: *el egresado del Programa de Especialidad en Didáctica de la Educación Superior será un docente universitario capaz de detectar y resolver los problemas que afectan al proceso docente educativo que desarrolla, estimular el autoaprendizaje de sus alumnos y desempeñar una práctica pedagógica con una alta componente de virtualidad.*

Una proyección estratégica de la educación en cualquier país exige de la capacitación sociológica, psicológica y pedagógica, tanto de los docentes, como de los directivos de los distintos niveles de enseñanza a fin de lograr una profesionalización de la docencia. Ello permitiría perfeccionar la formación de las nuevas generaciones de modo tal que puedan desempeñar con mayor calidad y pertinencia su rol social.

El Programa de Especialidad en Didáctica de la Educación Superior del Centro Universitario de Las Tunas se sustenta en los resultados más recientes de las investigaciones en el campo de la Educación y en su aplicación se posibilita la búsqueda de respuestas a problemas de la práctica educativa de los docentes, promoviendo con ella sus necesidades de capacitación, lo cual los convierte en participantes activos de su propia formación.

El Programa socio educativo considera a la formación docente como un proceso en el cual el sujeto no sólo adquiere ciertos conocimientos y habilidades, sino que transforma actitudes, cambia la visión de su propia práctica y cuestiona aspectos vinculados a la función educativa; la formación es concebida con un carácter personal profesional, lo que le confiere especificidad al proceso.

El Programa se sustenta en los siguientes presupuestos:

- la docencia es una profesión, por lo que requiere para su ejercicio eficaz, de una concepción científica del fenómeno educativo.
- la capacitación sociológica, psicológica y pedagógica de los docentes sólo se obtiene mediante un proceso altamente especializado.
- el campo de la educación es objeto de estudio de un sistema de ciencias, en cuyo centro se encuentra la Pedagogía (y su rama Didáctica), además de la Psicología y la Sociología, entre otras.

De ahí que se considere que el sólo dominio de una ciencia particular no aporta todos los elementos para el desempeño de la docencia en forma profesional.

La formación académica es un fenómeno que corresponde resolver a las instituciones educativas para lograr un nivel de formación que dé respuesta a las necesidades institucionales y sociales.

Esta formación debe ser expresión de una educación continua como parte de la política educativa de la institución, lo cual determina la importancia y profundidad de su realización.

III.1.1.- Componente académico del programa

El Programa de Especialidad en Didáctica de la Educación Superior tiene varias salidas terminales. Ello posibilita la participación activa de los docentes en la conformación de un currículo acorde con sus necesidades.

Las modalidades del programa son:

Curso: capacita a los docentes en un área específica de las Ciencias de la Educación. Les permite desarrollar conocimientos y habilidades para elevar su competencia profesional. La integración en forma de sistema de un conjunto de cursos conduce al resto de las modalidades.

Diplomado: responde a la necesidad de profesionalizar la docencia que ejercen egresados de diversas carreras universitarias que no cuentan con la formación específica que les permita un ejercicio exitoso de su labor.

Especialidad de Posgrado: ofrece a los docentes una formación sistémica en áreas afines a la Didáctica de la Educación Superior que les posibilite enfrentarse a los problemas de su práctica educativa de un modo más eficiente y eficaz. Sus egresados dispondrán de un alto grado de actualización y de la preparación necesaria para dirigir y ejercer la docencia universitaria, en particular en la Universalización de la Educación Superior.

El Programa de Especialidad en Didáctica de la Educación Superior prevé una segunda etapa en que articulará con un Programa de Doctorado en Ciencias Pedagógicas.

Su estructura académica se ha realizado en cinco campos de formación, a saber: pedagógica, tecno – sociológica, científica, psicológica y práctico – profesional.

OBJETIVOS GENERALES POR CAMPOS:

CAMPO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA

1. Aplicar las categorías del proceso docente educativo, en su concepción, estructuración y dinámica de forma pertinente con los modelos curriculares que se desarrollan en la Educación Superior cubana actual.

CAMPO DE FORMACIÓN TECNO – SOCIOLÓGICA

2. Utilizar creativamente las Tecnologías de la Información y la Comunicación como herramienta didáctica para elevar la calidad y efectividad de los procesos formativos universitarios con la conciencia de la influencia que ejercen la ciencia y la tecnología en los procesos sociales y educativos.

CAMPO DE FORMACIÓN CIENTÍFICA

3. Diseñar investigaciones pedagógicas a partir de la detección de los problemas de su práctica docente que requieren de la investigación científica para su solución.

CAMPO DE FORMACIÓN PSICOLÓGICA

4. Aplicar los modelos psicológicos del fenómeno educativo a partir de la comprensión del carácter psicopedagógico del proceso de aprendizaje, particularmente en la educación de adultos.

CAMPO DE FORMACIÓN PRÁCTICO – PROFESIONAL

5. Aplicar los fundamentos didácticos de la Educación Superior cubana, de forma productiva, a la preparación y desarrollo de programas de asignatura y disciplina de su perfil docente.

TABLA 1. ESTRUCTURA DEL PROGRAMA

CURSO	TÍTULO	Hrs.	Cred	D01	D02	D03	E01
DES01	Fundamentos de Didáctica de la Educación Superior	192	4	X			X
DES02	Aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación al Campo Educativo	96	2	X	X	X	X
DES03	Dinámica del Proceso Docente – Educativo	96	2	X			X
DES04	Paradigmas de la Psicología en el Campo Educativo	96	2	X		X	X
DES05	Herramientas para el Diseño Curricular	96	2	X			X
DES06	Metodología de la Investigación Pedagógica y Social	192	4		X		X
DES07	Relaciones Ciencia – Tecnología - Sociedad	96	2		X		X
DES08	Gestión de Proyectos de Investigación	96	2		X		X
DES09	Estadística Aplicada a la Investigación Educacional	96	2		X		X
DES10	Fundamentos Psicológicos del Proceso Docente Educativo	192	4			X	X
DES11	Sociología de la Educación	96	2			X	X
DES12	Problemas Psicopedagógicos del Aprendizaje	96	2			X	X
	HORAS			816	816	816	1440
	Créditos por actividades académicas			12	12	12	30
	Créditos por Tesina			5	5	5	0-15*
	Créditos por Trabajo de Especialidad						15
	Subtotal de créditos						60
	Créditos por Práctica Profesional						70
	CRÉDITOS TOTALES			17	17	17	130

LEYENDA:

D01: DIPLOMADO EN EDUCACIÓN SUPERIOR

D02: DIPLOMADO EN INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA Y SOCIAL

D03: DIPLOMADO EN PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

E01: ESPECIALIDAD EN DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

* Los 5 créditos con que aporta cada una de las Tesinas de Diplomado a la Especialidad (hasta 15 créditos) podrán ser obtenidos, opcionalmente, mediante la presentación de trabajos en conferencias científico – metodológicas anuales del CES y eventos científicos territoriales y nacionales, así como por la publicación de artículos en revistas de variados formatos a razón de 3 créditos por cada uno.

El Diplomado en Educación Superior aporta con 2 créditos al Diplomado en Investigación Pedagógica y Social y con 4 créditos al Diplomado en Psicología de la Educación. Su contribución al Programa de Especialidad será de hasta 17 créditos.

El Diplomado en Investigación Pedagógica y Social aporta 15 nuevos créditos al Programa de Especialidad en Didáctica de la Educación Superior. Mientras que el Diplomado en Psicología de la Educación aporta 13 nuevos créditos a la Especialidad.

La Especialidad de Posgrado en Didáctica de la Educación Superior comprende 30 créditos por actividades académicas (cursos) de un total de 130 créditos.

El trabajo de conclusión de la Especialidad (Trabajo de Especialidad) consistirá en la preparación de una asignatura a la luz de los contenidos tratados en el Programa y su defensa exitosa, aportará 15 créditos que sumados a los 15 acumulados por las tres Tesinas (o exposición de trabajos) completan 60 créditos.

Los 70 créditos restantes (53,8%) serán obtenidos a partir de la evaluación satisfactoria del desempeño como docente del matriculado durante el desarrollo del Programa (Práctica Profesional) a razón de 35 créditos por año.

Los cursos y actividades del Programa de Especialidad en Didáctica de la Educación Superior responden a los objetivos generales de los cinco campos de formación en que se ha estructurado, de la manera en que se muestra a continuación:

DISTRIBUCIÓN DE CURSOS SEGÚN LOS CAMPOS DE FORMACIÓN

CAMPO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA

- Fundamentos de Didáctica de la Educación Superior (DES01)
- Dinámica del Proceso Docente – Educativo (DES03)
- Herramientas para el Diseño Curricular (DES05)

CAMPO DE FORMACIÓN TECNO – SOCIOLÓGICA

- Aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación al Campo Educativo (DES02)
- Relaciones Ciencia – Tecnología – Sociedad (DES07)
- Sociología de la Educación (DES11)

CAMPO DE FORMACIÓN CIENTÍFICA

- Metodología de la Investigación Pedagógica y Social (DES06)
- Gestión de Proyectos de Investigación (DES08)
- Estadística Aplicada a la Investigación Educacional (DES09)

CAMPO DE FORMACIÓN PSICOLÓGICA

- Paradigmas de la Psicología en el Campo Educativo (DES04)
- Fundamentos Psicológicos del Proceso Docente Educativo (DES10)
- Problemas Psicopedagógicos del Aprendizaje (DES12)

CAMPO DE FORMACIÓN PRÁCTICO – PROFESIONAL

- Trabajos de Tesina(s) y Final de Especialidad
- Presentación de comunicaciones en eventos científicos y revistas
- Desarrollo de la praxis educativa en las aulas universitarias

Programa de los cursos:

DES01. FUNDAMENTOS DE DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Objetivo específico: Aplicar teórica y prácticamente las relaciones entre categorías del proceso docente – educativo sobre las bases de las leyes que rigen la Didáctica de la Educación Superior, a un nivel creativo, con la finalidad de perfeccionar dicho proceso.

Sistema de conocimientos: Objeto de la Didáctica y su relación con otras ciencias. Caracterización del proceso docente. La unidad entre la instrucción y la educación. Leyes y categorías de la Didáctica. Los objetivos. Clasificación, niveles de asimilación, profundidad y sistematicidad, técnicas para su elaboración. El contenido, sus componentes: los sistemas de

conocimientos, habilidades y valores. Estrategias para la educación en valores. Características gnoseológicas y psicológicas del contenido. Los métodos de enseñanza - aprendizaje, clasificación. Características del método. Las formas organizativas del proceso, su clasificación. Los medios de enseñanza. Criterios para su selección y elaboración. Tendencias actuales en el uso de los medios de enseñanza. La evaluación del proceso, sus características y tipos. Las categorías del proceso docente - educativo en el contexto de la universalización.

DES02. APLICACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN AL CAMPO EDUCATIVO

Objetivo específico: Aplicar las Tecnologías de la Información y la Comunicación como herramienta didáctica y recurso para la autogestión del conocimiento.

Sistema de conocimientos: Mediación pedagógica de las tecnologías. Modelos y ambientes de aprendizaje en la educación a distancia. Posibilidades de aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación semipresencial y a distancia. El proceso de selección y uso de medios de comunicación y tecnológicos para la educación. Elaboración de materiales didácticos con el uso de las TIC. El aprendizaje bimodal como metodología para la formación virtual. El entorno virtual de formación. Las herramientas de comunicación. El uso educativo del correo electrónico. El uso educativo del chat. El uso educativo de las listas de distribución y los grupos de noticias. La evaluación con el apoyo de las TIC. Utilización de las TIC en la universalización de la Educación Superior.

DES03. DINÁMICA DEL PROCESO DOCENTE – EDUCATIVO

Objetivo específico: Dirigir el proceso docente – educativo desarrollando creativamente soluciones al proceso de sistematización del contenido a nivel de unidad didáctica, sobre la base de modelos dinámicos de formación de habilidades en correspondencia con las tendencias más actuales a nivel internacional.

Sistema de conocimientos: Los modelos pedagógicos. Modelos pedagógicos en la Universalización. Relaciones dinámicas en el proceso docente - educativo: objeto - problema - objetivo; problema - objetivo - problema docente; problema - contenido método - objetivo de aprendizaje. Método instructivo educativo. Eslabones del proceso. Consideraciones del proceso como actividad y como comunicación. Dinámica del contenido. Dinámica del sistema de conocimientos: su sistematización. Dinámica del sistema de habilidades: su sistematización.

Metodología para la determinación de los invariantes de habilidad. El diseño de unidades didácticas. Estructura funcional de las habilidades. Dirección del proceso de sistematización del contenido. Estrategias de aprendizaje según el modelo de formación de habilidades mediante la resolución de problemas.

DES04. PARADIGMAS DE LA PSICOLOGÍA EN EL CAMPO EDUCATIVO

Objetivo específico: Caracterizar estrategias y modelos didácticos a partir del conocimiento de las principales corrientes psicológicas que han influido en los sistemas educativos, independientemente de su modalidad.

Sistema de conocimientos: Categorías y conceptos fundamentales del aprendizaje. Enseñanza, Educación, Desarrollo. Teorías del aprendizaje. Las principales teorías del aprendizaje en la Educación Superior. Caracterización de los paradigmas de la Psicología Educacional y sus aplicaciones al campo educativo: Paradigma conductista. Paradigma cognitivo. Paradigma humanista. Paradigma constructivista. Paradigma histórico - cultural. Los estilos educativos en América Latina: tradicional, de modernización cultural, tecnocrático o de formación de recursos humanos y de congelación política. Tendencias fundamentales que abarcan un cambio en la educación. La Escuela Nueva. La Educación Popular. La tendencia socio - política. Peculiaridades de la educación cubana en el contexto latinoamericano.

DES05. HERRAMIENTAS PARA EL DISEÑO CURRICULAR

Objetivo específico: Aplicar elementos de diseño de un currículo en los diferentes niveles de sistematización del proceso docente – educativo, tomando en consideración los modelos curriculares de mayor relevancia en nuestro contexto.

Sistema de conocimientos: Planteamiento del diseño curricular. Tendencias y modelos fundamentales. Modelo sobre la base de invariantes de habilidad. La lógica esencial de la profesión. La dinámica del diseño curricular. La concepción, organización y planificación del proceso de formación de los profesionales. Tendencias en las concepciones curriculares en el mundo y en Cuba. La estructura del plan de estudio. La centralización y descentralización del proceso de enseñanza - aprendizaje. Los componentes académico, laboral e investigativo. La organización vertical y horizontal del plan de estudio. Documentos rectores del plan de estudio. Las áreas de resultados claves y la calidad de la formación del profesional. La acreditación como cultura de elevación continua de la calidad de los procesos y sus resultados. La Universalización de la Educación Superior en Cuba.

DES06. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA Y SOCIAL

Objetivo específico: Diseñar investigaciones científico – pedagógicas a partir de la detección, en el ejercicio de la docencia, de problemas vinculados a los procesos educativos.

Sistema de conocimientos: Conocimiento ordinario o empírico espontáneo, razonamiento especulativo. Surgimiento de la ciencia. Ciencia y conocimiento científico, la investigación científica. La investigación como resultado y como proceso. Fundamentación filosófica de la actividad científica. Tipos de investigación. Características y métodos. La investigación pedagógica y psicológica, objetos de estudio. La investigación participativa. La investigación interactiva etnográfica. Características. Posibilidades de aplicación al proceso educativo. El diseño teórico de la investigación: línea, problema, tema, objeto, objetivo, campo de acción, tareas, definición de términos, hipótesis, estrategia investigativa. Los métodos teóricos de la Investigación Científica. Los métodos empíricos de la Investigación Científica. El experimento social. La investigación formativa.

DES07. RELACIONES CIENCIA – TECNOLOGÍA – SOCIEDAD

Objetivo específico: Valorar la interrelación dialéctica existente entre ciencia, tecnología, sociedad y desarrollo desde presupuestos morales de orientación humanista, contribuyendo a elevar la responsabilidad del profesional en las condiciones actuales.

Sistema de conocimientos: Orígenes de la ciencia y la tecnología. Unidad entre ciencia y tecnología. Ley fundamental del desarrollo de la ciencia. Función social de la ciencia. Surgimiento de la conciencia crítica hacia la ciencia, la tecnología y sus consecuencias. Ciencia, tecnología y valores morales. La responsabilidad moral de la intelectualidad científico - tecnológica. Problemas sociales y ambientales relacionados con la ciencia y la tecnología. La educación y los problemas de la ciencia y la tecnología. Lugar de la educación en la solución de los problemas ecológicos. Influencia de los contextos sociales en el desarrollo científico y tecnológico. Valoración del impacto de la ciencia y la tecnología en la sociedad.

DES08. GESTIÓN DE PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN

Objetivo específico: Diseñar teórica y metodológicamente un proyecto de investigación educativa.

Sistema de conocimientos: Proyectos de investigación. Los aspectos científico – técnicos del proyecto. Los aspectos de administración y control del proyecto: el cronograma o plan de trabajo, el presupuesto, elementos de consumo, equipos e instalaciones, gastos directos e indirectos. Los aspectos informativos sobre la infraestructura disponible: el equipo de investigadores, la institución ejecutora, los anexos. La elaboración y presentación de informes de la marcha del proyecto.

DES09. ESTADÍSTICA APLICADA A LA INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL

Objetivo específico: Aplicar los procedimientos fundamentales de la estadística descriptiva e inferencial al proceso de investigación educativa de acuerdo con el objeto de estudio.

Sistema de conocimientos: Introducción a la estadística. La estadística y la investigación educativa. Estadística descriptiva. Conceptos básicos. Muestreo. Diseños experimentales básicos. Elementos básicos de la inferencia: estimación, estimador de la media y de la varianza para poblaciones normales, puntual y por intervalos. Pruebas de hipótesis. Pruebas de medias y de varianzas para poblaciones normales y binomiales. Análisis de varianza. Prueba de chi cuadrado. Uso de paquetes computacionales de estadística para resolver problemas de investigación educativa.

DES10: FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DEL PROCESO DOCENTE EDUCATIVO

Objetivo específico: Establecer estrategias de orientación educativa en función del contexto docente a partir del conocimiento de las características psicológicas del alumnado y un diagnóstico de sus necesidades particulares.

Sistema de conocimientos: Enfoque psicológico del sistema educativo. Lugar del educador y del educando en el sistema. Psicología de la personalidad. El aprendizaje interactivo. Implicaciones teóricas y metodológicas de esta concepción del aprendizaje. Caracterización, diagnóstico y evaluación del estudiante. La orientación educativa. Metodología de la orientación educativa en las instituciones de educación. Tutoría académica. Modalidades de la tutoría. El perfil y las funciones del tutor. La actividad y la comunicación educativa. Situaciones de aprendizaje. Grupos de aprendizaje. Papel del aprendizaje en la conducta. Teoría del crecer. Crecer en la adolescencia y juventud. Andragogía. Desarrollo de habilidades en situaciones de aprendizaje. La formación psicológica del docente, aproximación a un modelo de formación docente. Grupos de formación docente.

DES11: SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Objetivo específico: Utilizar las diferentes teorías, métodos y técnicas de la Sociología de la Educación para lograr una proyección científica y participativa en la solución de los problemas detectados en la educación superior.

Sistema de conocimientos: La sociología educacional. Su objeto, evolución histórica del objeto y etapas de su desarrollo. Conceptos referenciales en la sociología educativa microsocial y macrosocial, objetiva y subjetiva, teórica y empírica. Teorías sociológicas educativas. Los clásicos de la sociología y sus concepciones acerca de la educación. Concepciones socio - educativas actuales. Principales paradigmas socio - educativos: teorías tradicionales, teorías vinculadas al llamado "nuevo paradigma". Papel del docente en la educación. Criterios sociológicos en el análisis de sus funciones sociales. Problemas conductuales fundamentales de los estudiantes. Factores sociales. Rol de la familia en el proceso educativo.

DES12: PROBLEMAS PSICOPEDAGÓGICOS DEL APRENDIZAJE

Objetivo específico: Aplicar un enfoque teórico en el despliegue de una práctica educativa que contribuya a elevar la eficiencia del diagnóstico y la estimulación del aprendizaje a partir del análisis de las principales tendencias sobre la enseñanza y el aprendizaje en la Psicología y Pedagogía contemporáneas.

Sistema de conocimientos: Categorías y conceptos fundamentales del aprendizaje. Enseñanza, educación y desarrollo. Teorías del aprendizaje. Paradigmas y enfoques en el aprendizaje. Estilos de aprendizaje. La caracterización, diagnóstico y control. Evaluación del potencial de aprendizaje. Variables del proceso. Habilidades de autoaprendizaje. Diseño de ayudas para la potenciación del aprendizaje. La estimulación intelectual. Estrategias de aprendizaje. Desarrollo de la creatividad. El proyecto de vida académica.

D01: DIPLOMADO EN DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Objetivo: Capacitar a docentes en la planificación, organización, ejecución y control del proceso docente – educativo para resolver problemas de su práctica profesional, en correspondencia con las tendencias más actuales en el campo de la Pedagogía.

Destinatario: Profesionales que imparten docencia en instituciones de Educación Superior.

Perfil del egresado: Un docente capaz de desarrollar el proceso docente – educativo en instituciones universitarias con una actitud reflexiva sobre su práctica pedagógica tal que les permita perfeccionar su labor de forma permanente.

Descripción del programa: el Programa del Diplomado comprende una parte académica formada por 5 cursos (equivalentes a 12 créditos) y una Tesina (5 créditos) para un total de 17 créditos. La mayor parte del tiempo se dedicará a actividades individuales, grupales y tutoriales.

TABLA 2. ESTRUCTURA DEL DIPLOMADO EN DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

CURSO	TÍTULO	Hrs.	Cred.
DES01	Fundamentos de Didáctica de la Educación Superior	192	4
DES02	Aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación al Campo Educativo	96	2
DES03	Dinámica del Proceso Docente – Educativo	96	2
DES04	Paradigmas de la Psicología en el Campo Educativo	96	2
DES05	Herramientas para el Diseño Curricular	96	2
TD01	Tesina	240	5
TOTALES		816	17

La culminación exitosa de los estudios comprendidos en el Programa será acreditada mediante un Certificado de Diplomado en Didáctica de la Educación Superior.

D02: DIPLOMADO EN INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA Y SOCIAL

Objetivo: capacitar a los docentes y tutores de las Sedes Universitarias Municipales en la planificación, organización, ejecución y control de tareas de investigación pedagógica y social con un dominio de los métodos científicos y de las técnicas estadísticas que les permita contribuir al perfeccionamiento de su labor de forma permanente.

Destinatario: docentes y tutores de las Sedes Universitarias Municipales.

Perfil del egresado: un profesional de la Educación Superior capaz de detectar y resolver, de forma creadora, problemas vinculados a los procesos educativos que transcurren en las Sedes Universitarias Municipales, a través de la aplicación de métodos de investigación pedagógica y social.

Descripción del programa: el Programa del Diplomado comprende una parte académica formada por 5 cursos (equivalentes a 12 créditos) y una Tesina (5 créditos) para un total de 17 créditos. La mayor parte del tiempo se dedicará a actividades individuales, grupales y tutoriales.

TABLA 3. ESTRUCTURA DEL DIPLOMADO EN INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA Y SOCIAL

CURSO	TÍTULO	Hrs.	Cred.
DES02	Aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación al Campo Educativo	96	2
DES06	Metodología de la Investigación Pedagógica y Social	192	4
DES07	Relaciones Ciencia – Tecnología - Sociedad	96	2
DES08	Gestión de Proyectos de Investigación	96	2
DES09	Estadística Aplicada a la Investigación Educativa	96	2
TD02	Tesina	240	5
TOTALES		816	17

La culminación exitosa de los estudios comprendidos en el Programa será acreditada mediante un Certificado de Diplomado en Investigación Pedagógica y Social.

D03: DIPLOMADO EN PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Objetivo: capacitar a docentes en la planificación, organización, ejecución y control de proceso docente educativo, utilizando las herramientas de la Psicología que posibilita el conocimiento de las características de los estudiantes y con ello mejores resultados en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Destinatario: docentes y tutores de las Sedes Universitarias Municipales.

Perfil del egresado: un docente capaz de detectar y resolver, de forma creadora, problemas psicológicos vinculados a los procesos educativos que transcurren en las Sedes Universitarias Municipales.

Descripción del programa: el Programa del Diplomado comprende una parte académica formada por 5 cursos (equivalentes a 12 créditos) y una Tesina (5 créditos) para un total de 17 créditos. La mayor parte del tiempo se dedicará a actividades individuales, grupales y tutoriales.

TABLA 4. ESTRUCTURA DEL DIPLOMADO EN PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

CURSO	TÍTULO	Hrs.	Cred.
DES02	Aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación al Campo Educativo	96	2
DES04	Paradigmas de la Psicología en el Campo Educativo	96	2
DES10	Fundamentos Psicológicos del Proceso Docente Educativo	192	4
DES11	Sociología de la Educación	96	2
DES12	Problemas Psicopedagógicos del Aprendizaje	96	2
TD03	Tesina	240	5
TOTALES		816	17

La culminación exitosa de los estudios comprendidos en el programa será acreditada mediante un Certificado de Diplomado en Psicología de la Educación.

Sistema de evaluación:

Evaluaciones frecuentes y finales de curso: la evaluación frecuente en todos los cursos estará constituida por los resultados de la participación en actividades individuales y grupales. La evaluación final de cada curso consistirá en un trabajo de aplicación de los contenidos tratados a una asignatura o disciplina afín al perfil docente del cursista.

Evaluación final de Diplomado: presentación y defensa de la Tesina correspondiente ante tribunal.

Evaluación final de la Especialidad: presentación y defensa del Trabajo de Especialidad ante tribunal.

El Programa de Especialidad en Didáctica de la Educación Superior cuenta con bibliografía actualizada al alcance de docentes y cursistas, tanto en formato digital como plano. Para cada curso se ha elaborado un libro electrónico con una recopilación actualizada de materiales de diversa procedencia. En cada Sede Universitaria existirá el respaldo bibliográfico en cantidad suficiente para el número de matriculados.

El Centro de Estudios de Didáctica Universitaria de Las Tunas controlará los expedientes y documentos asociados a los procesos de gestión del Programa.

III.1.2.- Componente Metodológico del programa

Con la finalidad de darle una salida más concreta a los aspectos planteados en la metodología para instrumentar las exigencias del modelo pedagógico para la teleformación permanente de los docentes a tiempo parcial, expuesto en el capítulo dos de esta tesis, se propone un componente metodológico del programa. Así se reafirma el pase por las diferentes etapas en su integración con elementos de precisión del diagnóstico, rediseño o adecuación a las condiciones concretas, estructuración de los componentes didácticos de cada curso y de estos en la plataforma virtual

Etapa de preparación

- Convocatoria del Programa de capacitación.
- Desarrollo de talleres para dar a conocer la plataforma y su familiarización, selección de los coordinadores municipales.
- Constatación de las condiciones técnicas de las sedes y la conectividad.
- Valoración de las características de los contenidos del programa

Características del contenido al estructurarse en la plataforma virtual de teleformación

Un contenido estructurado a partir de situaciones reales de la práctica, problematizada, que lleven a la investigación, a la búsqueda de diversos materiales, a la comparación, la reflexión, a la toma de partido, posiciones y decisiones es lo que el orientador debe lograr.

Para ello el orientador debe preguntarse: ¿Cómo podrán abordar mejor este contenido? ¿Qué tipo de dificultades pueden encontrarse? ¿Cuál sería la estrategia más adecuada para solventar esta dificultad? ¿Qué tipo de clarificaciones o apoyos complementarios serían necesarios? ¿Qué experiencias anteriores puede tener en cuenta?

El contenido debe:

- partir de la precisión del objetivo, lo que permite dejar claro qué se espera del docente con el contenido que se abordará y por tanto la posibilidad de desplegar las acciones que posibiliten alcanzar los resultados deseados.
- ser significativo, que posibilite resolver las situaciones en la práctica.
- estar estructurado de forma que integre la lógica de la ciencia y las necesidades e intereses de los docentes en formación.
- ser motivante, por lo que debe ser claro, concreto con un lenguaje científico y técnico pero a la vez decodificable.
- estar organizado a partir de situaciones de la práctica pedagógica de la Educación Superior y que responda a las exigencias del modelo pedagógico que se plantea para la continuidad de estudios en las Sedes Universitarias Municipales.
- Incluir actividades de reflexión y debate teórico – prácticas para el trabajo individual y colaborativo.

- diseño de los materiales y recursos didácticos de cada curso.

En el diseño de los recursos y materiales didácticos hay que potenciar la actividad tanto conceptual, práctica como valorativa, vinculando tanto el trabajo individual como colectivo.

Respecto a los materiales didácticos, si se trata de archivos de textos, estos deben ser lo más concretos posible, que brinden la información necesaria y suficiente con una estructura dinámica, con palabras calientes, ilustrados con gráficas, tablas resúmenes, hipervínculos, entre otros aspectos que eviten el cansancio y agotamiento, así como la pérdida de interés.

En el caso de presentaciones, tener en cuenta que el tamaño de las letras debe ser adecuado, no cargar mucho las diapositivas de textos, ni figuras que puedan desviar la atención hacia lo no fundamental, además el contraste de fondo, colores y textos deben cuidarse que no afecten la visión, revisar algunas exigencias que se han escrito sobre este particular antes de la realización.

Las actividades que se diseñen deben promover que los cursistas pongan en juego diversas estrategias de aprendizaje, ya sean de pensamiento crítico, transferencia, entre otros, donde estén en la necesidad de: reflexionar, argumentar, valorar, aplicar, generar alternativas de solución, tomar decisiones, planificar, programar, coordinar actividades y recursos para realizar la gestión en diferentes situaciones docentes, entre otras:

- **Establecimiento de las fases para el desarrollo de los cursos.**

Etapas de ejecución

Para el desarrollo de los cursos se proponen una serie de fases interrelacionadas que le imprimen una dinámica al proceso formativo, a saber: a) diagnóstico, b) orientación, c) análisis y comprensión, d) aplicación práctica o experimentación, e) reconceptualización, f) evaluación, g) motivación y h) control.

Diagnóstico: se realiza con la finalidad de conocer el estado actual, necesidades y potencialidades de los *docentes* en el objeto del conocimiento del curso en cuestión, para ello se diseñarán y emplearán instrumentos y técnicas diversas, así como los recursos de interacción de la propia plataforma que motiven a los mismos a expresar abiertamente sus inquietudes, expectativas y carencias respecto al curso del que se trate y aunque se plantea al inicio, la dinámica del proceso permitirá ir retroalimentando y actualizando el mismo durante todo el proceso.

Orientación: es donde se establecen los acuerdos comunes y colectivos del modo de proceder en el desarrollo del proceso formativo de los diferentes cursos, los objetivos, los medios y recursos a utilizar,

el cómo y cuándo evaluar, se orienta el contenido y las formas de acceder al mismo y las tareas a corto, mediano y largo plazo.

La orientación inicial de cada curso se realiza a través de la inclusión de una serie de tareas y actividades que propicien el intercambio, permita establecer un clima o ambiente pedagógico adecuado para enfrentar el proceso de enseñanza – aprendizaje y propicie el conocimiento interpersonal de los que intervendrán en el proceso.

La orientación llevará implícito la realización de acciones tanto individual como las que lleven de la cooperación, bajo la dirección del orientador, a la colaboración, donde prime la autogestión y socialización de los docentes, en el tránsito de la ayuda a la independencia.

Análisis y comprensión: en esta fase el *docente* inicia su interactividad con los medios y los recursos didácticos en el proceso de apropiación y gestión con la información que forma parte del contenido, realiza la lectura analítica y reflexión individual y comienza a comprender, en una primera aproximación, los nuevos contenidos a partir de la información que le aportan los materiales, tareas y actividades orientadas en la fase anterior.

En esta fase el *docente* debe interactuar con otros colegas del curso, de la propia sede u otra sede, con el *coordinador municipal* y con el *orientador*, esta interacción puede ser tanto sincrónica, en los encuentros presenciales coordinados, como asincrónicas, a través de las diversas herramientas o recursos: correo electrónico, teléfono, foro, seminarios, entre otros.

Las actividades promoverán el aprovechamiento de las interacciones entre los docentes en las diferentes componentes que se conciben desde el modelo pedagógico.

Aplicación práctica y/o experimentación: esta fase está muy interrelacionada con la anterior, ellas se complementan, pues el *docente* en la medida que va adquiriendo nuevos conocimientos y reconstruyendo estos los irá implementando en su práctica docente e irá recogiendo o registrando la efectividad e impacto de estas transformaciones o innovaciones para luego socializar las mismas con el *orientador*, con otros *docentes* de su propio municipio u de otro municipio, docentes de las facultades de la sede principal, entre otros.

Aquí se debe orientar el trabajo en la dimensión metodológica siguiendo el camino de concepción – socialización – planeación - experimentación.

Reconceptualización: una vez que los *docentes* han analizado y comprendido los nuevos contenidos, en esta fase los compara con la conceptualización previa que ellos tienen y lo experimentado en la práctica, luego analiza los logros y dificultades, que además socializa y comparte con sus colegas, coordinador municipal u *orientador* y reinicia la reconceptualización de los conocimientos previos realizando un crecimiento tanto en lo intelectual como en lo personal y profesional.

Evaluación: esta fase es algo que distingue al programa, por su propia concepción abierta, flexible y continua, apoyada en diversas técnicas y centrada más en el proceso que en el resultado, sobre la base del modelo pedagógico.

La evaluación de los cursos será continua, en este caso a través de:

- la autoevaluación y la coevaluación que se propicie en la plataforma o encuentros presenciales.
- el seguimiento que se realizará durante todo el proceso, para lo cual se propiciará un intercambio con los directivos de las Sedes Municipales, tutores de tutores y profesores principales de la Sede Central que atienden a los docentes en formación.
- los controles a clases que se le realicen a los docentes implicados en la teleformación por parte de las diferentes instancias del trabajo docente metodológico.
- los resultados académicos y actitudinales de los alumnos a los que forman los docentes.
- la solución de las tareas, las valoraciones, preguntas y las consultas realizadas.
- el trabajo con la plataforma, entre otras.

Se mide el crecimiento que el *docente* experimenta en la medida que avanza en y por los diferentes cursos, la manera en que integra esto a su accionar cotidiano, en que modifica su vocabulario pedagógico y maneja las diferentes categorías para comunicar sus experiencias prácticas.

Los cursos del Programa se desarrollarán sobre la base de la gestión del conocimiento y el desarrollo mayoritario de actividades participativas en que los cursistas analicen y debatan los temas abordados. Habrá un alto componente de autoevaluación y coevaluación del aprendizaje. La evaluación final será sumativa, contemplando la defensa del Trabajo con que concluye cada Programa de Diplomado. El mismo tendrá carácter integrador de los contenidos abordados y reflejarán la aplicación de los contenidos tratados a una asignatura o disciplina docente.

Además los cursos concebirán la evaluación final de manera pertinente que propicien la investigación, innovación y solución de problemas particulares de la labor emprendida como docentes, pueden ser pequeños proyectos; ambas formas de evaluación continua y final aportan el criterio para el cierre de cursos y diplomados.

Motivación: para poner en práctica la teoría aportada por la andragogía y del aprendizaje desarrollador se mantendrá la motivación durante todas las fases, garantizando que las actividades y tareas se conviertan en necesidades personales, profesional-pedagógico, y se despierte el interés por enfrentarlas, tanto individual como colectivamente, profundizar en los contenidos a través de la búsqueda e investigación, por diferentes medios, que aporte más información y solucionarla.

En la fase del diagnóstico la concepción de las diversas técnicas deben ser lo suficientemente atractivas, flexibles y abiertas, de manera que el docente exprese francamente y sin prejuicios los aspectos que puedan facilitar el conocimiento de sus estilos de aprendizaje, concepciones previas, limitaciones y potencialidades tanto de forma general, como particulares en las asignaturas impartidas.

En la fase de orientación se debe propiciar que el *docente* se sienta partícipe del propio currículo, de los cursos en particular.

La orientación de la forma en que se desarrollará el proceso, los medios y recursos, debe ser lo más esclarecedora posible de manera que los docentes se sientan bien preparados para enfrentar el estudio y trabajo independiente, así como en las fases de análisis y comprensión, se da respuesta a las inquietudes y dudas en el lapso de tiempo permisible, los guía en la fase de experimentación y propicia la oportunidad de socializar sus experiencias y criterios, respeta los mismos, favorece la transformación de sus concepciones iniciales, si estas eran erróneas o insuficientes o amplíen y profundicen estas si así lo requiere.

La evaluación debe fluir de manera que el *docente* no sienta la presión psicológica, las técnicas e instrumentos serán lo suficientemente variados que posibilite constatar el verdadero logro o vencimiento de los objetivos por parte de los *docentes*.

Control: debe efectuarse durante todo el proceso y verse no solo en la dirección del *orientador* sino que incluya la del *docente*, de manera que el *orientador*, se retroalimente y perfeccione la actuación, así como darle seguimiento al desarrollo del aprendizaje de los docentes, para ello se apoyarán en diversas técnicas, como la observación por parte de los directivos de las Sedes Universitarias

Municipales a la cual pertenecen los docentes, la aplicación de encuestas individuales y colectivas, entrevistas con los profesores de las facultades que los atienden.

En el caso de los docentes también necesitan llevar un control o autocontrol del desarrollo de su gestión formativa, al conocer cada aspecto en los que ha avanzado, aquellos con dificultad y dónde se encuentra la misma, para acudir a la búsqueda de las ayudas necesarias, ya sea en el orientador, en el coordinador municipal, en sus propios compañeros de formación o en otro especialista, que por su experiencia pueda aportar solución y/o contribuir a la marcha normal de su aprendizaje.

Estas fases descritas, se puede representar como se muestra en la figura 11, en el cual se observa la interrelación que existe entre ellas.

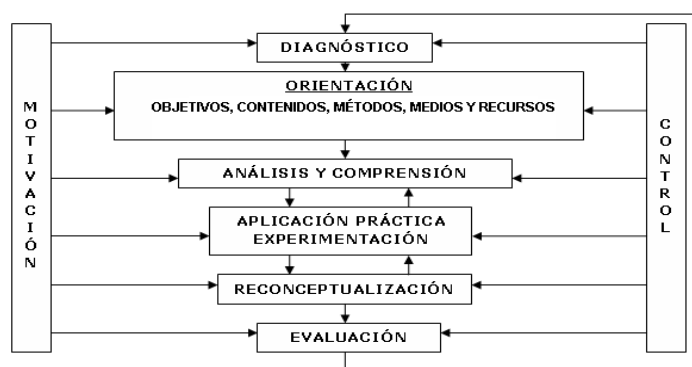


Figura 11: Fases y dinámica propuesta para la implementación de los cursos.

El Modelo Pedagógico sobre el cual se sustenta el Programa consta de dos componentes, uno interno dado por el subsistema relación orientador – docente, y otro externo que lo contiene a él como componente subjetivo y su interactividad con otro componente objetivo conformado por la plataforma virtual de teleformación. Las relaciones que se establecen entre los componentes son las que dinamizan el proceso de capacitación y determinan los roles tanto del *Orientador* como de los *Docentes*; así como las características del *Contexto Virtual de Teleformación Pedagógica*. Está previsto que a nivel de las Sedes Universitarias Municipales la construcción de conocimiento se dé no sólo de manera individual, sino en colaboración con otros agentes, uno de los cuales es el denominado Coordinador Municipal.

El *Coordinador Municipal* del Programa es un docente de la Sede Universitaria Municipal, que por su experiencia en la docencia y dominio de la didáctica universitaria puede contribuir a la orientación y guía de los docentes en formación; trabajará en coordinación con el orientador y programará

encuentros presenciales con los docentes para evacuar dudas o recoger sus inquietudes para ser atendidas por el orientador (de manera individual o grupal, sincrónica o asincrónicamente) en un momento previamente acordado. Podría considerarse como un tutor grupal de curso. En síntesis, brindará la ayuda pedagógica necesaria para el autoaprendizaje y el aprendizaje colaborativo de los *docentes* en coordinación con el *orientador*.

III.1.3.- Componente tecnológico del programa

Plataforma de teleformación MOODLE

Las relaciones de retroalimentación, estructuración, construcción y colaboración que desde el modelo pedagógico se conciben se establecerán, principalmente, mediante una plataforma de teleformación interactiva, componente objetivo del subsistema contexto virtual de teleformación.

La plataforma de teleformación, en lo fundamental, unido a otras herramientas integran en ésta los componentes académico y metodológico del programa, pues es donde se concretan y se llevan a vías de hechos.

Para el desarrollo del Programa socio educativo se seleccionó la Plataforma MOODLE (siglas en idioma inglés que significan “Entorno de Aprendizaje Modular Dinámico Orientado a Objeto”) desde la cual se dictarán los cursos, lo que no implica que esta no pueda ser sustituida por otra plataforma de mayores potencialidades pedagógicas que pueda surgir. La misma permite una comunicación inmediata con el cursista a través de la Intranet que llega hasta las Sedes Municipales. Como alternativas se ha previsto la existencia en cada Sede Universitaria Municipal de material de apoyo en soporte plano para los cursistas y la instalación de una plataforma de acceso local que será actualizada periódicamente.

Moodle es un paquete de software para la creación de cursos y sitios Web basados en Internet. Es un proyecto en desarrollo diseñado para dar soporte a un marco de educación [social constructivista](#).

Moodle se distribuye gratuitamente como Software libre ([Open Source](#)) (bajo la [Licencia pública GNU](#)). Básicamente esto significa que Moodle tiene derechos de autor (copyright), pero que usted tiene algunas libertades. Puede copiar, usar y modificar Moodle siempre que acepte: proporcionar el código

fuentes a otros, no modificar o eliminar la licencia original y los derechos de autor, y aplicar esta misma licencia a cualquier trabajo derivado de él.

Moodle puede funcionar en cualquier ordenador en el que pueda correr [PHP](#), y soporta varios tipos de bases de datos (en especial [MySQL](#)).

La palabra Moodle era al principio un acrónimo de Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Entorno de Aprendizaje Dinámico Orientado a Objetos y Modular), lo que resulta fundamentalmente útil para programadores y teóricos de la educación.

Moodle es un producto activo y en evolución. Esta página enumera algunas de sus muchas características:

DISEÑO GENERAL

- Promueve una pedagogía constructivista social (colaboración, actividades, reflexión crítica, etc.).
- Adecuada para el 100% de las clases en línea, así como también para complementar el aprendizaje presencial.
- Tiene una interfaz de navegador de tecnología sencilla, ligera, eficiente, y compatible.
- Es fácil de instalar en cualquier plataforma que soporte PHP. Sólo requiere que exista una base de datos (y la puede compartir).
- Con su completa abstracción de bases de datos, soporta las principales marcas de bases de datos (excepto en la definición inicial de las tablas).
- La lista de cursos muestra descripciones de cada uno de los cursos que hay en el servidor, incluyendo la posibilidad de acceder como invitado.
- Los cursos pueden clasificarse por categorías y también pueden ser buscados - un sitio Moodle puede albergar miles de cursos.
- Se ha puesto énfasis en una seguridad sólida en toda la plataforma. Todos los formularios son revisados, las *cookies* encriptadas, etc.
- La mayoría de las áreas de introducción de texto (recursos, mensajes de los foros etc.) pueden ser editadas usando el editor HTML, tan sencillo como cualquier editor de texto de Windows.

En el anexo 12 aparecen ampliadas las características de la plataforma MOODLE.

Para ejemplificar la instrumentación del programa en la plataforma se explica de forma breve la estructura que tiene esta plataforma, sus potencialidades y cómo se empleó en el montaje de un curso, acompañada de imágenes que ilustran esto.

Se muestra cómo se implementa en la plataforma el programa socio educativo en la siguiente imagen:

Fundamentos de Didáctica de la Educación Superior Usted está en el sistema como **Ju José Fonseca Pérez (Sa)**

CVED » DES01 [Activar edición](#)

Personas [Participantes](#)

Actividades [Encuestas](#) [Foros](#) [Recursos](#) [Tareas](#)

Buscar en los foros [Búsqueda avanzada](#)

Administración [Activar edición](#)

Diagrama semanal

Novedades [Agregar un nuevo tema..](#)

28 de Nov, 15:09
Ulises Mestre Gómez
Primer docente en concluir más...

2 de Oct, 17:02
Ulises Mestre Gómez
Comienzo de PROCADES más...

[Temas antiguos ...](#)

Eventos próximos

No hay eventos próximos

[Ir al calendario...](#)
[Nuevo evento...](#)

1 2 de October - 8 de October

El proceso docente educativo. Sus componentes y eslabones.

[Los componentes y leyes del PDE \(artículo\)](#)
[Los eslabones del PDE \(presentación\)](#)
[Los eslabones del PDE \(texto\)](#)
[Tarea 1](#)

El Centro de Estudios de Didáctica cuenta con cinco computadoras conectadas a la red de Centros de Educación Superior, impresora, quemador de CD y el resto de los materiales para que el claustro pueda desarrollar las tareas que demanda la ejecución del Programa.

En la Sede Central existe acceso a INTERNET para las actividades investigativas, así como a la Intranet Universitaria que se integra gradualmente a otras redes de Centros de Educación Superior del país, lo cual permite el acceso a recursos compartidos como bases de datos remotas.

III.2.- Valoración en una primera aproximación de la aplicación del programa

Para la implementación del programa se realizaron visitas a las Sedes Universitarias Municipales y talleres donde se les planteó la modalidad que sería utilizada y sus características, se presentó el modelo pedagógico, la plataforma sobre la cual se montarían los cursos, la forma de navegar por ella y de acceder a las diferentes secciones y formas de interactividad en general, se valoró la infraestructura tecnológica de cada sede y del municipio correspondiente, para corroborar las potencialidades para la utilización de la plataforma, se seleccionaron los posibles coordinadores municipales que apoyarían el

trabajo con la matrícula, la entrada en la plataforma, la realización de posibles encuentros presenciales, como parte de la etapa de preparación.

Estas visitas aportaron elementos que se tomaron en cuenta como parte del diagnóstico general y una vez adecuado el contenido de los cursos se inició la ejecución del primero.

Con la finalidad de apoyar el trabajo independiente y acceso a los cursos, estos se montaron en un libro electrónico interactivo tomando como soporte un CD-ROM, con el contenido estructurado didácticamente, de forma similar a como aparece en la plataforma, con las actividades, presentaciones, imágenes, videos, tareas y autoevaluaciones, de manera que los docentes implicados pudieran acceder a la información desde cualquier lugar sin necesidad de estar conectado con la Intranet del centro y luego por cualquier otra vía ya sea la propia plataforma, correo electrónico o a través del coordinador municipal, hacer llegar las respuestas de las actividades propuestas.

Con la finalidad de recibir una valoración del impacto y efectividad de los primeros cursos se utilizaron varios instrumentos (ver anexos 13, 14 y 15) como encuestas, observaciones de algunas actividades de trabajo metodológico colectivo donde existieran docentes implicados en el proceso de teleformación, participación en talleres para valorar la superación convocados por la Vice Rectoría de Investigaciones y Posgrado.

En el anexo 13 a) se puede encontrar un gráfico resumen de la valoración de uno de los cursos y las opiniones de los alumnos sobre el mismo.

Del resultado de la triangulación de estas técnicas e instrumentos se pudo obtener como resultados las siguientes valoraciones:

- Factibilidad en el uso y manejo de la plataforma MOODLE, así como de la forma de presentar los contenidos en la misma.
- Los docentes implicados en la teleformación consideran relevante la manera en que se está llevando a cabo la teleformación.
- Manifiestan que la propuesta propicia el pensamiento reflexivo y la interactividad.
- Reconocen que el aprendizaje lo centran en cosas que les interesan.
- Evidencian que existe apoyo del orientador.

- Se les facilita la interpretación adecuada de la información, por lo que la presentación, estructuración y orientaciones garantizan esto.
- Se estimula la participación.
- Son portadores del criterio que lo que están aprendiendo es importante para la práctica docente, aprenden cómo mejorar la misma, luego se garantiza el vínculo teoría - práctica y se contextualiza el contenido.
- Se logra una motivación por la superación en estos aspectos y ven la perspectiva de obtener grados académicos como especialidad o maestría.
- Existen manifestaciones de una mejoría en los modos de actuación, hay una tendencia a participar con mayor seguridad en las actividades metodológicas y se emplea este contexto para intercambiar conocimientos, iniciativas con su correspondiente fundamento; así como en el desarrollo de las actividades docentes.

De la retroalimentación y la técnica aplicada también se pudo constatar como aspectos a perfeccionar:

- El apoyo de los compañeros, lo que propició la posibilidad de estructurar con mayor precisión el trabajo cooperativo para lograr una transición gradual y consciente a la colaboración, ya que solo a menudo solicitan a otros que les expliquen sus ideas o se valoran las contribuciones realizadas por otros compañeros, así como la empatía con los esfuerzos por el aprendizaje de otros que se da esporádicamente.
- El trabajo con la comunicación escrita, de forma que permita sintetizadamente expresar las ideas, estas sean adecuadamente decodificadas, y que no afecte la interpretación correcta por otros.

Conclusiones

La concepción y elaboración del programa tiene como punto de partida la metodología aportada en el capítulo dos, por ello tiene en cuenta los resultados del diagnóstico pedagógico integral, lo que garantiza responder a las necesidades, intereses y potencialidades de los docentes de las Sedes Universitarias Municipales de la provincia de Las Tunas y las condiciones concretas del territorio.

El programa propuesto estructurado con los componentes: académico, metodológico y tecnológico, garantiza la ejecución del proceso de teleformación según el modelo pedagógico y su metodología.

La valoración de la implementación del programa en una primera aproximación arroja resultados favorables de la propuesta y posibilidades de perfeccionamiento de aquellos aspectos que pueden entorpecer el logro de los objetivos propuestos.

CONCLUSIONES GENERALES y RECOMENDACIONES

CONCLUSIONES GENERALES

La investigación desarrollada en torno al problema de perfeccionar el desempeño profesional de los docentes de las Sedes Universitarias Municipales permitió arribar a las siguientes conclusiones:

Los docentes, en su mayoría contratados a tiempo parcial, carecen de una formación inicial sociológica, psicológica y pedagógica y requieren en su totalidad de recursos pedagógicos que les permitan enfrentar con la calidad requerida el modelo pedagógico que se desarrolla en las Sedes Universitarias Municipales; es por ello que demandan de un proceso formativo que sea permanente, dinámico y flexible, acorde con el contexto en que desarrollan su praxis educativa.

La teleformación se reveló como una alternativa pertinente para perfeccionar el desempeño profesional de los docentes de las Sedes Universitarias Municipales, a partir de un modelo pedagógico y que articula las modalidades a distancia y presencial de la educación de posgrado mediante la gestión del conocimiento con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

En el proceso formativo de los docentes se da una contradicción interna que se manifiesta entre la formación y el desarrollo que requiere ser resuelta estableciendo un modelo con una estructura y un sistema de relaciones entre sus componentes, que en su dinámica y flexibilidad posibilite alcanzar los niveles de desarrollo exigidos por las condiciones actuales y prospectivas.

El modelo pedagógico para la teleformación permanente sociológica, psicológica y pedagógica de los docentes de las Sedes Universitarias Municipales, que tiene como esencia las relaciones de retroalimentación, estructuración, construcción y colaboración que se establecen entre los componentes: relación orientador - docente y contexto virtual de teleformación pedagógica, de forma dinámica y flexible, permitirá la participación activa de los cursistas en la construcción de sus conocimientos y la utilización de las relaciones con otros que se dan en los diferentes contextos a favor de su formación como docentes universitarios.

Propiciar una metodología con sus diferentes etapas, como un primer nivel de instrumentación del modelo pedagógico, facilita explicitar aspectos que garantizan la concreción más pertinente de las exigencias del modelo en el programa socio educativo de capacitación de los docentes de las Sedes Universitarias Municipales.

El establecimiento de un programa socio educativo de capacitación de docentes para la Educación Superior diseñado para alcanzar una titulación como Especialista en Didáctica de la Educación

Superior, conformado por los componentes académico, metodológico y tecnológico, permite una participación activa y responsable del cursista en la conformación de su currículo, la respuesta a sus intereses y necesidades en dependencia de la disponibilidad de tiempo y espacio, así como el perfeccionamiento de su desempeño profesional.

El modelo pedagógico concreta sus regularidades en la metodología elaborada y estas se evidencian en el programa socio educativo todo lo cual permite contribuir a la solución del problema planteado.

La valoración del modelo pedagógico y la metodología mediante el criterio de expertos corrobora la factibilidad de estos y la valoración del impacto del programa socio educativo en una primera aproximación, confirma la pertinencia de instrumentación en condiciones de universalización.

RECOMENDACIONES

Un modelo pedagógico para la teleformación como el que se presenta requiere de una concepción para el desarrollo de la tutoría académica, que sea coherente con sus presupuestos teóricos. Esta debe ser una temática a tratar en futuras investigaciones del Centro de Estudios de Didáctica Universitaria de las Tunas relacionadas con la formación de profesorado de las Sedes Universitarias Municipales.

La realización de una investigación que mida el impacto de la teleformación permanente acorde con el programa socio educativo de los docentes de las Sedes Universitarias Municipales.

Promover una investigación que proyecte la formación inicial pedagógica de los profesionales en formación en lo social, lo psicológico y lo pedagógico, que se integre de manera coherente a la formación permanente propuesta.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA DEL AUTOR

- 1 FONSECA PÉREZ, Juan José. (2006). Incidencia de las diferentes instancias universitarias y comunitarias en un programa de teleformación de los docentes de las Sedes Universitarias Municipales. En: CD-ROM CIVE 2006 España.
- 2 _____. (2006). Del profesor tutor al orientador. CD – ROM Memorias del II Foro Iberoamericano de Orientación Educativa. FldOE 2006. Las Tunas. ISBN: 959-16-0423-8
- 3 _____. (2006). Un Modelo para la teleformación permanente de los docentes de las sedes Universitarias Municipales en Las Tunas / Ulises Mestre Gómez. CD-ROM memorias Universidad 2006. La Habana. ISBN: 959-0282-08-3
- 4 _____. (2006). Programa para la preparación de tutores en la universalización / Ulises Mestre Gómez, Francisco Bermúdez Laguna, Pedro Valdés Tamayo CD-ROM memorias Universidad 2006. La Habana. ISBN: 959-0282-08-3
- 5 _____. (2005). Un modelo pedagógico para la teleformación pedagógica permanente en de los docentes de las Sedes Universitarias Municipales / Ulises Mestre Gómez. CD-ROM memorias de CIVE 2005. España. ISBN: 84-7632-917-2
- 6 _____. (2005). El enfoque humanista de un modelo pedagógico para la teleformación pedagógica de los docentes de las Sedes Universitarias Municipales. En: CD-ROM memorias de INNOED 2005. Las Tunas. ISBN: 959-16-0338-X
- 7 _____. (2005). Experiencias en la utilización de los recursos de internet en la promoción del producto científico pedagógico universitario / Ulises Mestre Gómez / Pedro Valdés Tamayo. CD-ROM Universidad 2004 ISBN: 959-7164-53-1 y CD-ROM de CIVE 2004 ISBN: 84-7632-863-X
- 8 _____. (2004). Propuesta para la teleformación permanente del profesorado de las sedes universitarias municipales / Ulises Mestre Gómez / Pedro Valdés Tamayo. CD-ROM Universidad 2004, La Habana. ISBN: 959-7164-53-1 y CD-ROM de CIVE 2004, La Habana. ISBN: 84-7632-863-X

BIBLIOGRAFÍA

1. ADDINE FERNÁNDEZ, Fátima. (2004). Didáctica: teoría y práctica. Ed. Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana. 320 p.
2. ADELL, Jordi; SALES, A. (1999). El Profesor on-line: elementos para la definición de un nuevo rol docente. Actas de EDUTEC99. Sevilla: Universidad de Sevilla.
3. AGUDO PRADO, Susana. (2004). La Teleformación a nuevos tiempos, nuevos modos de enseñanza, nuevos perfiles. Ponencia presentada en II Congreso Virtual "Integración sin Barreras en el Siglo XXI". En línea: <http://www.quadernsdigitals.net/indexx.php>. Consultado 03/01/2005
4. ALFONSO, Ileana María. (2005). La Interacción e interactividad en la educación virtual. En CD - ROM Memorias del V Congreso Internacional Virtual de Educación. CIVE 2005. España.
5. ALMENARA CASAS, Juan José. (2001). La Educación a distancia soportada en nuevas tecnologías. ¿Un modelo generador de mitos?. En: Revista Iberoamericana de Educación. España.
6. ÁLVAREZ VALIENTE, Ilsa B. y FUENTES GONZÁLEZ, Homero C. (2003). Didáctica del proceso de formación de los profesionales asistidos por la tecnología de la información y la comunicación. Santiago de Cuba. Material en soporte digital.
7. ÁLVAREZ, Isabel y KILBOURN, Brent. (2004). La Integración de las tecnologías de la información y la comunicación en la formación del profesorado: desafíos para enseñanza y aprendizaje constructivista. En: Revista Iberoamericana de Educación. España.
8. AMANTE, María João. (1999). A Formação pedagógica dos docentes do Ensino Superior. En: Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado. Vol. 2 No. 1. En línea: <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm> Consultado: 16/04/04
9. ÁREA MOREIRA, Manuel. (2000). Redes virtuales para la educación de adultos. Una guía pedagógica. Proyecto RedVEDA. Islas Canarias
10. ARROLLO VARELA, Silvia Regina; RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, José. (1997). El Uso de las nuevas tecnologías educativas: la teleformación. En línea: http://www.ieev.uma.es/edutec97/edu97_c3/2-3-15.htm. Consultado 04/09/2004
11. ÁVILA MUÑOZ, Patricia. (1999). Consideraciones pedagógicas para la incorporación de la computadora como herramienta de apoyo al proceso educativo. En línea: <http://investigacion.ilce.edu.mx/dice/articulos/articulo9.htm>. Consultado 26/01/2005.
12. BALLESTER OREGAÑA, Cristóbal y TORRES BARSABAL, Luisa Ma. (2005). Algunas herramientas para la formación permanente en el siglo XXI. En: CD-ROM Memorias V Congreso Internacional Virtual de Educación. CIVE. España.
13. BARBOSA, R. M., PAIVA, E. A. (2003). Model for a distance learning management course based on new information and learning technologies for educators Formation – a improvement proposal for teaching in the way of knowledge management by the total quality. En: Online Brazilian Journal of Nursing. v. X, n. Y. En línea: <http://www.uff.br/nepae/objn201barbosaetal.htm>. Consultado 01/04/2005.
14. BARTALOMÉ, Antonio. (2004). Blended learning. Conceptos básicos. España. En soporte magnético.
15. BÁXTER PÉREZ, Esther; AMADOR, A. y BONET, M. (2002). La Escuela y el problema de la formación del hombre. En: Compendio de Pedagogía. Ed. Pueblo y Educación. La Habana. p. 143-192.

16. BELANDO MONTORO, María R. (1999). Los Profesores del siglo XXI y calidad de la enseñanza universitaria: En torno a la formación. En: Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Vol. 2, No. 1. http://www.uva.es/ufop/publica/revelfop/99_v2n1.htm. Consultado 12/11/2004
17. BERMÚDEZ MORRIS, Raquel y PÉREZ MARTÍN, Lorenzo M. (2004). Aprendizaje formativo y crecimiento personal. Ed. Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana. 417 p.
18. BERNAZA RODRÍGUEZ, Guillermo y LEE TENORIO, Francisco. (2002). Algunas reflexiones, interrogantes y propuestas de innovación desde la perspectiva pedagógica de la educación de posgrado. En: Revista Iberoamericana de Educación. España.
19. BLAZQUEZ, F. (1994). Propósitos formativos de las NNTT de la información y la comunicación para la educación. En BLAZQUEZ, F.; CABERO, J.; LOSCERTALES, F.; En: memoria de José Manuel López-Arenas. Nuevas tecnologías de la información y la comunicación en educación,. Sevilla: Alfar. p. 257-268.
20. BORGES FRIAS, Jorge Luís. (2004). Modelo para la Educación a Distancia mediada por las Nuevas Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. En: CD-ROM Memorias del IV Congreso Internacional Virtual de Educación (CIVE). España.
21. _____. (2005). Consideraciones en torno al diseño de posgrado a distancia. En: CD-ROM Memorias del V Congreso Internacional Virtual de Educación (CIVE). España.
22. BOTINO, R. M.; FORCHERI, P. y MOLFINO, M. T. (1998). Technology transfer in schools: from research to innovation. En: British Journal of Educational Technology V. 29 No. 2, p. 163-172.
23. BRAVO MOLINA, Carlos Ramiro. (2002). El concepto de formación pedagógica: tradición y modernidad. En Revista de Ciencias Humanas. No. 30. Colombia.
24. BRUNNER, José Joaquín. (2000). Nuevas tecnologías y sociedad de la información. En: PREAL. No. 16. Chile. En soporte digital.
25. CABERO ALMENARA, Julio.; DUARTE, A.; BARROSO, J. (1999). La Formación y el perfeccionamiento del profesorado en nuevas tecnologías: retos hacia el futuro. En: FERRÉS, Joan y MARQUÈS, Pere (Coord.)(1996-..). Comunicación Educativa y Nuevas Tecnologías. Barcelona: Praxis. p. 36/21-36/32.
26. _____. (2005). El Perfil de la profesión docente en el nuevo entorno tecnológico. En: Tecnología Educativa. España. En línea: <http://tecnologiaedu.us.es>. Consultado 06/06/2005.
27. _____. (1996). Nuevas tecnologías, comunicación y educación. En: Revista Electrónica de Tecnología Educativa. EDUTEC, No. 1. feb. España.
28. _____. [et al.]. (1997). La Piedra angular para la incorporación de los medios audiovisuales, informativos y nuevas tecnologías en los contextos educativos: la formación y el perfeccionamiento del profesorado. En: Revista Electrónica de Tecnología Educativa. EDUTEC. No.8, nov. Islas Balears.
29. _____. (1998). La Utilización de la NN. TT. De la información y comunicación en el desarrollo profesional docente: estudio cuantitativo. En línea: http://www.ieev.uma.es/edutec97/edu97_c3/2-3-23.htm Consultado 11/03/2004.
30. _____. (2001). Las TICs: una conciencia global en la educación. En CEP de LORCA: Ticemur. Jornadas Nacionales TIC y Educación, Murcia, CEP de Lorca, XIX-XXXVI

31. _____. (2002). La Aplicación de las TIC: ¿esnobismo o necesidad educativa?. En: Revista Red Digital. No. 1. ene. En línea http://reddigital.cnice.mecd.es/1/firmas/firmas_cabero_ind.html consultado 21/09/05.
32. _____ [et al.]. (2000) Nuevas tecnologías aplicadas a la educación. Ed. Síntesis, Madrid.
33. CÁCERES MESA, Maritza [et al.] (2002). La Formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente. En: Revista Iberoamericana de Educación. España.
34. CALDERÓN, J. A. (1985). La Formación del profesorado para la introducción de la informática en la enseñanza. Informática y escuela. Fundesco. Madrid.
35. CAMACHO, D. (1995). Formación del profesorado y NNTT. En RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. y SÁENZ BARRIO, O.: Tecnología Educativa. NNTT aplicadas a la educación. Alcoy: Marfil. p. 413-444.
36. CANO ROSALEZ, Rufino y REVUELTA GUERRERO, Clara. (1999). La Formación permanente del profesorado. En: Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Vol. 2, No.1. http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99_v2n1.htm. Consultado 19/04/2005
37. CARBAJO MARTINEZ, M. Ángeles. (1997). Formación del profesorado para la innovación. En: Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado. Vol.1 No. 0. En línea: <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/formafop.htm>. Consultado 20/12/2004.
38. CARRASCO DÁVILA, Alan. (2003). Aprendizaje y educación a distancia. En: CD-ROM Memorias del III Congreso Internacional Virtual de Educación (CIVE). España.
39. CASTELLANOS _____ (2002). Teleformación. En línea: <http://www.discapnet.es/Discapnet/Castellano/Formacion/Teleformacion/Fundacion/Fundacion002.htm> Consultado 20/04/04
40. CASTELLANOS, B. [et al]. (2003). La Gestión de la actividad de ciencia e innovación tecnológica y la competencia investigativa del profesional de la educación. Curso 20 Pedagogía 2003, ISP "Enrique José Varona". IPLAC, Palacio de las Convenciones. La Habana (versión digital).
41. CASTELLANOS, Doris. (2001). Educación, aprendizaje y desarrollo. Curso 16. En: Pedagogía 2001. Ciudad de la Habana.
42. CASTELLS, Manuel (1997). La Era de la información. Economía, sociedad y cultura. (3vols.). Alianza. Madrid.
43. CASTRO LAMAS, Julio y BERNAZA R., G. (2004). Formación de posgrado y universalización de la universidad. Material en soporte magnético.
44. CEBRIAN DE LA SERNA, Manuel. (1997). Nuevas competencias para la formación inicial y permanente del profesorado. En: EDUTEC Revista Electrónica de Tecnología Educativa. No. 6, junio. En línea: <http://www.uib.es/depart/gte/revelltec6.html>. Consultado 12/03/2004.
45. _____. (1999). La Formación del profesorado en el uso de los medios y recursos didácticos. En CABERO, J. Ed. Síntesis. Tecnología Educativa. Madrid. p. 131- 149.
46. CELA J.; MONTSERRAT, S.; FLORES, O. (2002). Competencias profesionales de un perfil psicopedagógico en el proceso de incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) a la docencia universitaria. Universidad de Lleida Virtual Educa. En línea: <http://www.virtualeduca.org/virtualeduca/virtual/actas2002/actas02/257.pdf>. consultado 11/09/2005.

47. CEPES. (1995). Informe de Investigación Rol y Profesionalismo del Profesor Universitario. La Habana. En soporte digital.
48. CENICEROS CÁZARES, Delia Inés. (2005). Formación docente: entre la realidad y la utopía. En línea: <http://www.ilustrados.com/publicaciones/EEEEFEZpVEpODteNSKS.php> Consultado 25/09/06
49. Compendio de Pedagogía. (2002). Ed. Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana. 354 p.
50. Concepto de formación flexible. Sin Autor. En línea: http://produccion.cps.unizar.es/formacion_produccion/Formacion_Flexible/concepto.htm. Consultado 03/11/2005.
51. DÁMARIS DÍAZ, H. (1999). La Didáctica Universitaria: referencia imprescindible para una enseñanza de calidad. En: Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Vol. 2, No.1. En línea: http://www.uva.es/aufof/publica/revelfop/99_v2n1.htm consultado 22/11/2004.
52. DE LA FUENTE ANUNCIBAY, Raquel. (2005). Formación continua. Capacidades y competencias. En: CD-ROM Memorias del Congreso Internacional Virtual de Educación. CIVE. España.
53. DE LELLA, Cayetano. (1999). Modelos y tendencias de la formación docente. Conferencia del I Seminario Taller sobre el perfil del docente y estrategias de formación. Lima. Perú. En línea: <http://www.campus-oei.org/desarrolloescolar.htm>. consultado 20/12/2005.
54. DEL MORAL PÉREZ, Ma. Esther. y VILLALUSTRE MARTÍNEZ, Lourdes. (2003). Adaptación de los entornos virtuales a los estilos cognitivos de los estudiantes: un factor de calidad en la docencia virtual. España. En soporte digital.
55. DÍAZ BAZO, Carmen. (2004). La Formación permanente del docente. En: Revista-Estudios. En línea: <http://ciberdocencia.gob.pe/index.php> Consultado 31/08/2004.
56. DÍAZ BAZO, C. (S/F). La Formación permanente del docente. En Línea: <http://ciberdocencia.gob.pe/index.php> Consultado 24/06/05.
57. DIAZ VILLA, Mario. (2000). La formación de profesores en la educación superior colombiana. Bogotá: ICFES.
58. _____. (2003). Flexibilidad y educación superior en Colombia. Bogotá. ICFES. 217 p.
59. DORADO PEREA, Carlos y RODRÍGUEZ GÓMEZ, David. (2004). Un Enfoque metodológico de entorno virtual de aprendizaje centrado en los usuarios. En CD – ROM Memorias del IV Congreso Internacional Virtual de Educación. CIVE 2004. España.
60. DUARTE, A. (2000). Innovación y nuevas tecnologías: implicaciones para un cambio educativo. En: XXI Revista de Educación. No. 2. p. 129-145.
61. DUART, Joseph M. y SANGRÁ, Albert. (1999). Formación universitaria por medio de la Web: un modelo integrador para el aprendizaje superior. p. 7-33. Material en soporte digital.
62. EDUTEKA. Herramientas de las TIC que contribuyen a formar para la ciudadanía. En línea: <http://www.eduteka.org/FormacionCiudadana.php>. Consultado 05/10/2005.
63. ESCALA, Nella. [et-al]. (2004). Aplicación de un modelo de aprendizaje para un caso de docencia en Internet: el curso de e-marketing en la sociedad de la información y de la comunicación. En línea: <http://www.campus-oei.org/revista/experiencias74.htm> consultado 20/12/2005.
64. ESCOTET, Miguel A. (1991). Aprender para el futuro. Publicaciones de la Fundación Ciencia, Democracia y Sociedad. Madrid.
65. FACUNDO, Ángel H. (2004). La Virtualización desde la perspectiva de la modernización de la educación superior: consideraciones pedagógicas. En: Revista Universidad y

- Sociedad del Conocimiento RUSC. Artículo en línea. Vol. 1, No.1.
<http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/facundo1104.pdf>. Consultado 13/01/06.
66. FERNÁNDEZ ACEDO, Raúl. [et al.]. (2005). La Universidad y la educación a distancia. En: CD-ROM V Congreso Internacional Virtual de Educación. CIVE, feb. España
 67. FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, Ana María. (2000). La Competencia comunicativa del docente: exigencia para una práctica pedagógica interactiva con profesionalismo. En Revista Electrónica Contexto Educativo. En línea: <http://contexto-educativo.com.ar/2000/8/nota-05.htm> Consultado 17/05/05
 68. FERNÁNDEZ GUTIÉRREZ, Floirán. (2004). Modelo de aprendizaje a distancia de ETECSA. (MADE). Ed. Científico – Técnica. Ciudad de La Habana. 164 p.
 69. FERNÁNDEZ MORATE, C. (2001). La Innovación educativa como contexto de desarrollo profesional y organizativo. En: Innovación Educativa. No. 11. p. 103-114.
 70. FERNÁNDEZ MUÑOZ, Ricardo. (1994). Modelo de formación del profesor centrado en la Interacción comunicativa. En: Docencia e Investigación. Revista de la escuela Universitaria de Magisterio de Toledo. Año XIX, ene.-jun. p. 55 – 88.
 71. _____. (1997). La Formación inicial y permanente del profesorado en la era de la información y de la comunicación: nuevas demandas, nuevos retos. En: I Congreso Internacional de Formación y Medios. Universidad de Valladolid. Segovia. p. 130-137.
 72. _____. (1998). Las Nuevas tecnologías aplicadas a la educación: un nuevo reto para la formación del profesorado. En línea: http://www.ieev.uma.es/edutec97/edu97_c3/2-3-12.htm Consultado 11/03/2004.
 73. FERNÁNDEZ PÉREZ, Jorge. (2001). Elementos que consolidan al concepto de profesión. Notas para su reflexión. En: Revista Electrónica de Investigación Educativa. Vol. 3, No. 2. En línea: <http://redie.ens.uabc.mx/vol3no2/contenido-frenandez.html>. Consultado 28/04/2004.
 74. FERRÁNDEZ, Adalberto. (2004). El Modelo contextual-crítico y el perfil profesional de los formadores. En: Agenda. Vol. 5, No. 1. En línea: <http://www.sadpro.ucv.ve/agenda/online/vol5n1/pn13cont04.html>. Consultado 21/11/2005
 75. FILIPPI PAREDO, Claudio. (2004). Aprendizaje y educación a distancia. En línea: <http://www.edudistan.com/ponencias/claudio%20filippi%20paredo.htm> Consultado 25/03/05
 76. FONSECA PÉREZ, Juan José. (2002). El Diseño curricular flexible y abierto: una vía de profesionalización del docente. En CD-ROM II Congreso Internacional Virtual de Educación. CIVE. ISBN: 84-7632-744-7. España.
 77. FORERO, F. (2003). Cambio de la formación del docente universitario. En: Lecciones y lecturas de educación. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
 78. FUNDESCO (1998). La Teleformación: Un paso más en el camino de la Formación Continua. Madrid.
 79. GAITÁN RIVEROS Carlos A. y JAMARILLO PABÓN, Juliana. (2001). Modelo educativo para la formación pedagógico-didáctica: formación docente en la Educación Superior: informes de investigación. Pontificia Universidad Javeriana. Colombia. 63 p.
 80. GALLEGU ARRUFAT, María Jesús. (1999). Intervenciones formativas basadas en Web para guiar el inicio de la práctica profesional de los docentes. En: Revista Iberoamericana de Educación. No. 33. En línea: <http://www.campus-oei.org/revista/rie33a06.htm>. Consultado 11/06/04.

81. GALLEGO, Domingo J. y ALONSO, Catalina M. (2000). Formación de profesorado: nuevos canales y nuevos recursos. En: Génesis. No. 4. En línea: <http://www.genesis.amigomed.edu.co/revista/revista4/formacion.htm>. Consultado. 31/08/2004.
82. GARCÍA ÁLVAREZ, V. J. (1993). La Formación permanente del profesorado: más allá de la reforma. Escuela Española. Madrid.
83. GARCÍA ARETIO, Lorenzo. (2002). Lo Que cambia y lo que no cambia en la educación a distancia de hoy. Sugerencias para su mejora. En: Revista Red Digital. No. 1, Enero.
84. _____. (2001). Formación a distancia para el nuevo milenio. ¿Cambios radicales o de procedimiento?. En línea: <http://www.edudistan.com/ponencias7Garcia%20Aretio.html>. Consultado 13/01/2006
85. GARCÍA BATISTA, Gilberto [et al.]. (2004). Profesionalidad y práctica pedagógica. Ed. Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana.
86. GARCÍA DEL DUJO, Ángel, [et al.]. (1999). Formación permanente de profesores de adultos. Diseño e implementación de una herramienta telemática. En línea: <http://laboreduca.usal.es/tutorpea/> Consultado 26/01/2005.
87. GIJÓN CANAL, Gil. La Formación permanente del profesorado. España. En Línea: http://platea.pntic.mec.es/~ggijon/fpp_int.htm. Consultado 12/05/2004
88. GIUSTI PACHANE, Graziela. (2003). A Importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários. En: OEI Revista Iberoamericana de educación. Versión digital. España.
89. GONZÁLEZ ARECHABALETA, Marta. (2003). La Plataformas de teleformación: elementos esenciales a tener en cuenta. En: ComuNET
90. GONZÁLEZ, V. (2002). ¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica. En: Revista Cubana de Educación Superior. Vol. XXIII No. 1. p. 45 – 53.
91. GUIÑAZÚ, Liliana Inés. (2004). Algunos apuntes de la semiótica a la educación a Distancia. En: CD-ROM IV Congreso Internacional Virtual de Educación. CIVE, feb. España.
92. GUTIÉRREZ G., Martha Cecilia. (2005). La Formación pedagógica investigativa en estudiantes de formación avanzada en educación. En Revista de Ciencias Humanas • UTP • No. 35 • ene. - jun. p. 173 – 181.
93. GUTIERREZ MARTÍN, Alfonso. (1999). Formación del profesorado en nuevas tecnologías multimedia. En: Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado. Vol. 2. No.1. En línea: <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm> . Consultado 12/12/2003.
94. <http://www.discapnet.es/Discapnet/Castellano/Formacion/Teleformacion/Fundacion/Fundacion002.htm>
95. HERRERA BATISTA, Miguel (2003). Las Nuevas tecnologías en el aprendizaje constructivo. En: Revista Iberoamericana de Educación. Versión digital. España. En línea: <http://www.oei-campus.org/publicaciones>
96. IGLESIAS LEÓN, Miriam [et al.]. (2002). La Formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta necesaria. Ponencia Presentada en la 3ª Convención Internacional de Educación Superior. Universidad 2002. En soporte digital.
97. IMBERNÓN, Francisco. (1996). La formación del profesor. Formar para innovar. Editorial Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires.

98. _____. (2001). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. En MARCELO, C. La Función docente. Ed. Síntesis. Madrid.
99. JIMÉNEZ JIMÉNEZ, Bonifacio. (1999). Formación continua y nuevas tecnologías: una visión didáctico-comunicativa. En línea: <http://tecnoedu.us.es/edutec/paginas/p2f2.htm>. Consultado 11/03/2004.
100. JONASSEN, David H. [et al.] (2002). Computadores como Herramientas de la Mente. En línea: http://www.eduteka.org/tema_mes.php3?TemalD=0012. Consultado 10/12/2005.
101. JONASSEN, David. H., & Reeves, T.C. (1996). Learning with technology: Using Computers as cognitive tools. In D. H. Jonassen. Ed: Handbook of research for educational communications and technology. New York: Macmillan. p. 693-719
102. KNOWLES, M. S. [et al.]. (1984) Andragogy in Action. Applying modern principles of adult education. San Francisco: Jossey Bass. A collection of chapters examining different aspects of Knowles' formulation.
103. _____. (1982). El Estudio autodirigido, guía para estudiantes y profesores. Ed. Alhambra Mexicana. México.
104. La Nueva Universidad cubana y su contribución a la universalización del conocimiento / Dimas Hernández Gutierrez, Francisco Benítez Cárdenas, Ynocencio Sánchez Hernández, Salvador A. Manzano Rivera. (2006). La Habana. Ed. Felix Varela. 404 p.
105. LAVANDERO GARCÍA, José. (2004). Tendencias en el desarrollo de programas de teleformación con un enfoque de sistema. En línea: http://www.gestaenlinea.com/teleduc04/Trabajos/confmagistrales/tendencias_lavandero_archivos/frame.htm. Consultado 20/09/2004.
106. LAVE, J. (1997). The culture of acquisition and the practice of understanding. In D. Kirshner y J. A. Whitson (Eds.), Situated cognition. Social, semiotic and psychological perspectives. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. p. 17-35.
107. LAVE, J. y WENGER, E. (1991). Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press.
108. LEIBOWICZ, J. (2000). Ante un imperativo del aprendizaje permanente, estrategias e formación continua. Departamento de Publicaciones de Cinterfor. Montevideo. 96 p.
109. LEÓN OTERO, Luis. (2003). Formación permanente del profesorado. Aportaciones desde ANPE-Madrid. Sindicato Independiente.
110. LEÓN ROBAINA, Rosario. (2002). Aprender a enseñar a aprender. Utilización pedagógica de la Educación a Distancia. En soporte digital.
111. LEVY, MAYRA N. (2001). La Formación y el desarrollo del personal docente universitario de Cuba. En CD Memorias de INNOED 2001. Las Tunas.
112. LÓPEZ HURTADO, Josefina. [et al.]. (2002). Marco conceptual para la elaboración de una teoría pedagógica. En: Compendio de Pedagogía. Ed. Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana. p. 45-60.
113. MADRID IZQUIERDO, Juana María y LUCERO, Lidia A. (1999). Sobre la dimensión pedagógica y política de la formación del profesorado. En: Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado. Vol. 2. No.2. En línea: <http://www.uva.es/aufof/publica/revelfop/99-v2n2.htm>. Consultado 05/10/2005.
114. MARCELO GARCÍA, C., (1995). Formación del Profesorado para el Cambio Educativo. Barcelona. Ediciones Universidad de Barcelona.
115. _____. [et al.]. (2002). E-Learning Teleformación. Diseño, Desarrollo y Evaluación de la Formación a Través de Internet. Barcelona, Editorial Gestión 2000

116. _____ (2005). La Formación en tiempos de cambio: el principal problema y la mejor de las soluciones, Revista de empleo, N. 9, p. 49-52
117. MARÍN MEDINA, José. (2004). Campus virtual: un modelo para la formación on-line. En: CD – ROM Memorias del IV Congreso Internacional Virtual de Educación. CIVE 2004. España.
118. MARQUÈS GRAELLS, Peré. (2000). Funciones de los docentes en la sociedad de la información. En: Revista SINERGIA, No. 10, p. 5-7.
119. _____. (2000). Impacto de las TIC en educación: funciones y limitaciones. En línea: <http://dewey.uab.es/pmarques/UABPPGRA/Impact.htm> Consultado 21/09/05
120. _____. (2001). Sociedad de la información. Nueva cultura. En: Revista Comunicación y Pedagogía, No. 272, p. 17-19.
121. MARTÍ Y PÉREZ, José. (1961). Ideario Pedagógico. Ed. Imprenta Nacional de Cuba. La Habana.
122. MARTÍNEZ SERRANO, María Carmen. (1999). Nuevas tendencias en formación del profesorado en nuevas tecnologías. En: Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado. Vol. 2. No.1. En línea: <http://www.uva.es/aufo/p/publica/revelfop/99-v2n1.htm>. Consultado 22/11/2004.
123. _____. (2001). Los Medios en la formación del profesorado. En línea: <http://tecnologiaedu.us.es/edutec/paginas/p2f2.htm> Consultado 11/03/2004.
124. MENA, Marta. (2002). Calidad educativa en los entornos virtuales. En línea: <http://www.mujeresdeempresa.com/actualidad/actualidad020702.htm> consultado 14/05/04.
125. MES. (2002). Informe Nacional sobre Educación Superior. En soporte digital
126. MIRANDA JANA, Christian. (2005). Formación permanente e innovación en las prácticas pedagógicas en docentes de educación básica. En: Estudios Pedagógicos. Vol. 31, No. 1. p. 63-78.
127. MOTOS, T.; LÓPEZ, N. y ULIZARNA, J. L. (2004). Propuesta de desarrollo profesional del profesor universitario en las SUM. PROCADES (Fase 2). Presentación en PowerPoint. En soporte magnético. CEDUT. Las Tunas.
128. NAVARRO DOMENICHELLI, Rogelio. y BOIX CUENCA, Arturo. (1998). Formación continua y estrategias didácticas (1). En línea: <http://www.arearh.com/formacion/formacioncontinua.htm>. Consultado 05/10/2005.
129. NIETO CARAVEO, Luz María; DÍAZ VILLA, Mario (2005). La Formación de profesores universitarios para la flexibilidad curricular mediante estrategias virtuales. En: DUART, Josep M.; LUPIÁÑEZ, Francisco (coords.). Las TIC en la universidad: estrategia y transformación institucional. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). Vol. 2, núm. 1. UOC. En Línea: <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/nieto0405.pdf>. Consulta: 25/01/2007.
130. NÚÑEZ R., Nemecio y PALACIOS C., Pedro G. (2003). La Superación docente continua: algunos criterios para su perfeccionamiento. En: Revista Iberoamericana de Educación.
131. OIT. (1995). Diseño, gestión y evaluación de la formación flexible. Introducción a la formación flexible. Turín. Unidad de Publicaciones.
132. OJEDA G., Nestor J. (2001). Hacia una definición de e-learning. En línea: <http://arearh.com/formacion/elearning.htm#> Consultado 28/04/2004.
133. ONRUBIA, J. (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. En. RED. Revista de Educación a

- Distancia, número monográfico II. Consultado 12/04/2006: En línea: <http://www.um.es/ead/red/M2/>
134. ORTIZ OCAÑO, Alexander Luís. (2005). Modelos Pedagógicos: Hacia una escuela del desarrollo integral. En línea: <http://www.monografias.com/trabajos26/modelos-pedagogicos/modelos-pedagogicos.shtml>. Consultado 23/01/06
 135. ORTIZ TORRES, Emilio. (2005). Comunicarse y aprender en el aula universitaria. Holguín. ISBN: 959-16- 0311-8. En Soporte digital.
 136. _____. (2000). La Comunicación pedagógica. En línea: <http://www.librosenred.com/?vienede=libro> Consultado 12/04/03
 137. PARDO GÓMEZ, María Elena. [et al.]. (2005). Las Tecnologías de la información y las comunicaciones en la dinámica del proceso docente educativo en la educación superior. En: CD ROM Memorias del V Congreso Internacional Virtual de Educación (CIVE). España.
 138. PÉREZ I GARCÍA, Adolfinia. (2002). Elementos para el análisis de la interacción educativa en los nuevos entornos de aprendizaje. En: Revista Píxel Bit, No.19, junio 2002. España. En línea: <http://www.sav.us.es/pixelbit/n19/n19art/art1904.htm>. Consultado 21/09/05
 139. PÉREZ SARDUY, Yunier. [et al.]. (2004). La Formación de profesores en la política educacional cubana. En: Revista Iberoamericana de Educación. España. En línea: <http://www.oei-campus.org/publicaciones>.
 140. PÉREZ SERRANO, Gloria. (1999). Aprender a lo largo de la vida. Desafío de la sociedad actual. En soporte digital.
 141. PICARDO JOAO, Oscar. (2002). Pedagogía informacional: enseñar a aprender en la sociedad del conocimiento. En línea: <http://www.ufg.edu.sv/ufg/theorethikos/Enero02/pedagogia.html> consultado 05/02/05
 142. PRADO SUÁREZ, Rosa C. (2004). Creatividad y Teleformación. En IV Congreso Internacional Virtual de Educación. CIVE. En CD - Memorias. Islas Baleares. España.
 143. RAPOSO, Manuela. (2000). La Formación del profesorado para el uso de medios". En: Revista Comunicación y Pedagogía. No. 170, p. 19-27.
 144. REVUELTA DOMÍNGUEZ, Francisco I. (2003). Bases psicopedagógicas y recursos para la implantación de la tutoría electrónica en espacios virtuales / Juan Carlos Pereña Moro, José Antonio Martín Sánchez. En III Congreso Internacional Virtual de Educación. CIVE. En CD – ROM Memorias. Islas Baleares. España.
 145. RESOLUCIÓN No. 132/2004. Reglamento Educación de Posgrado. República de Cuba. ENPSES-MERCIE GROUP. ene. 2005.
 146. RUBIO MICHAVILA, Constanza. [et al.]. (1999). Nuevos modelos educativos basados en tecnologías. En: Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado. Vol. 2. No.1. En línea: <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>. Consultado 22/11/2004.
 147. SALAZAR DE SANTIAGO, Alfredo. (1999). La Formación profesionalizada de la docencia y su vinculación con el proceso de enseñanza – aprendizaje. En línea: <http://www.monografias.com/trabajos11/forpro/forpro.shtml>. Consultado 22/02/2004.
 148. SALINAS, Jesús. (2000): ¿Qué se entiende por una institución de educación superior flexible?, En: CABERO, J. [et al] (coords): Y continuamos avanzando. Las nuevas tecnologías para la mejora educativa. Kronos. Sevilla. p. 451-465.
 149. _____. (2002). La Integración de las TIC en las instituciones de educación superior como proyectos de innovación educativa. España. En soporte digital.

150. _____. (2002). Modelos flexibles como respuestas de las universidades a la sociedad de la información. En: Acción Pedagógica, Vol. 11, No. 1, ene. - jun. España.
151. SÁNCHEZ NÚÑEZ, José Antonio. (1999). Formación inicial para la docencia universitaria. En: Revista Iberoamericana de Educación. España.
152. _____. (1996). Necesidades de formación psicopedagógica para la docencia universitaria. Comunicación presentada en XI Congreso Nacional de Pedagogía. San Sebastián.
153. _____. (2000). Desarrollo profesional del docente universitario. En línea: <http://serpiente.dgsca.unam.mx/Revista/22/Desarrolloprofesional.htm>. Consultado 30/08/04
154. SÁNCHEZ PUIGBER, Nidia [et al]. (2004). La Teleformación continua del capital humano. En CD/Memorias de Universidad 2004. La Habana.
155. SANTÁGELO, Horacio Néstor. (2000). Modelos pedagógicos en los sistemas de enseñanza no presencial basado en nuevas tecnologías y redes de comunicación. En: OEI. Ediciones Revista Iberoamericana de Educación. No. 24. En Línea: <http://www.campus-oei.org/revista/rie24a06.htm>. Consultado 23/07/04.
156. SANZ CABRERA, T. y RODRÍGUEZ ORTEGA, A. (2004). La Formación pedagógica del profesor universitario: algunas experiencias. En soporte digital.
157. SARAS BESCOS, José; CONTRERAS MUÑOZ, Emilio. (1980). La Formación continua del profesorado. En: La investigación pedagógica y la formación del profesorado. VIII Congreso Nacional de Profesores. Madrid. p. 305-333.
158. SIERRA SALCEDO, Regla Alicia. (2002). Modelación y estrategia: algunas consideraciones desde una perspectiva pedagógica. En: Compendio de Pedagogía. Ed. Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana. p. 311-328.
159. SIGALÉS, Carles; BANDIA, Antoni. (2004). Formación Universitaria y TIC: nuevos usos y nuevos roles. En: Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento. (RUSC). UOC. Vol. 1m No. 1. En línea: <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/sigales0704.pdf>. Consultado: 05/10/2004.
160. SILVA QUIROZ, Juan. (2004). El Rol moderador del tutor en la conferencia mediada por computador. En: Revista Electrónica de Tecnología Educativa, EDUTIC. No. 17. mar. España.
161. SILVESTRE ORAMA, Margarita; ZILBERSTEIN TORUNCHA, José, (2000) Enseñanza y aprendizaje desarrollador. Ed. CEIDE. México. 115 p.
162. SUÁREZ R., Clara O.; MERCERÓN F., Yolanda y DEL TORO S., María (2004). La Formación docente del profesor asesor en las condiciones de la universalización de la Educación Superior en Cuba. Ponencia Congreso Internacional Universidad 2004. La Habana.
163. TEDESCO, Alicia Beatriz. (2002). La Educación a distancia y nuevas tecnologías: la formación de docentes críticos. En: Revista Iberoamericana de Educación. España.
164. TEJADA FERNÁNDEZ, José. (1999). El Formador ante las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación: Nuevos roles y competencias profesionales. Departamento de Pedagogía Aplicada. Universidad Autónoma de Barcelona. En: Revista Comunicación y Pedagogía, No. 158, p. 17-26 versión digital En línea: <http://blues.uab.es/pme/tejada.htm#ntic>. Consultada 24/10/2004.
165. TESTA FRENES, Armando y PÉREZ LEMUS, Leonardo. (2003). Educación, formación laboral y creatividad técnica. Ed. Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana. 128 p.

166. TÜNNERMANN BEMHEINN, Carlos. (2003). La Universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI. México. 287 p.
167. _____. (2002). La Educación superior en el umbral del siglo XXI. En soporte digital.
168. UNESCO. (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción, art. 9, apart. d, p. 5.
169. VARGAS, F. (2000). La Formación por competencias. Instrumento para incrementar la empleabilidad. Organización Internacional del Trabajo. CINTERFOR, Página Web, 27 de septiembre.
170. _____. (2001). Las Reglas cambiantes de la competitividad global en el nuevo milenio. Las competencias en el nuevo paradigma de la globalización. En: Revista Iberoamericana de Educación, En línea: <http://www.oei-campus.org/publicaciones> Consultado 21/05/2003.
171. _____. (2003). Clasificaciones de ocupaciones, competencias y formación profesional: ¿paralelismo o convergencia? CINTERFOR/OIT En línea: <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/publ/sala/vargas/clasific/index.htm>. Consultado 21/05/2003.
172. VALERO IGLESIAS, Luis F. y BRUNET ICART, Ignaci. (1999). Algunas consideraciones de la Universidad del siglo XXI. En: Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Vol. 2, No.1. En línea: http://www.uva.es/ufop/publica/revelfop/99_v2n1.htm. Consultado 22/11/2004.
173. VALERO RUIZ, Carlos y TORRES LEZA, Fernando. (1999). De la era de la información a la era de la comunicación. En: Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Vol. 2, No.1. En línea: http://www.uva.es/ufop/publica/revelfop/99_v2n1.htm. Consultado 22/11/2004.
174. VALVERDE, Jesús; GARRIDO, M^a del Carmen. (1999). El Impacto de las tecnologías de la información y la comunicación en los roles docentes universitarios". En: Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, Vol. 2, No. 1. En línea: <http://www.uva.es/ufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>. Consultado: 16/04/04.
175. VECINO ALEGRET, Fernando. (2004). Conferencia magistral: La Universidad en la construcción de un mundo mejor. Ed. Félix Varela. La Habana. 21 p.
176. VERA ROSSI, Mariana y LUGO, María T. (2001). Las Nuevas tecnologías y la educación. En soporte digital.
177. VIGOTSKY, L. S. (1987). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Ed. Científico Técnica, La Habana.
178. _____. (1982). Pensamiento y lenguaje. Ed. Revolucionarias. La Habana.
179. ZABALZA, M (2000). Los Nuevos Horizontes de la formación en la sociedad del aprendizaje (una lectura dialéctica de la relación entre formación, trabajo y desarrollo personal a lo largo de la vida). En: A, Monclús Estrella (coord.). Formación y Empleo: Enseñanza y competencias, Granada, Comares. p. 165-198.
180. ZANGARA, María A. (2003). Educación a distancia: tecnología y modelos pedagógicos: Análisis de una relación necesaria. En: CD – ROM Memorias del III Congreso Internacional Virtual de Educación. CIVE 2003. España.
181. ZAPATA ROS, Miguel. (2004). La Autoría y la acreditación de la identidad en los trabajos personales en Educación a Distancia: una experiencia. En: Revista RED, Revista de Educación a Distancia. No. 10. En línea: <http://www.um.es/ead/red/10/> Consultado 12/06/04.

182. _____. (2002). Experiencias prácticas del uso de la telemática en el ámbito de la formación. En línea: <http://www.um.es/undis/jornadas/p12espanol.html> consultado 26/02/04.
183. _____. (1997). Redes telemáticas: educación a distancia y educación cooperativa. En: Píxel-bit. Revista de Medios y Educación. Secretariado de recursos audiovisuales y Nuevas tecnologías. Universidad de Sevilla. Sevilla. p. 57-79.