



UNIVERSIDAD DE ORIENTE
CENTRO DE ESTUDIOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR
“MANUEL F. GRAN”

**DINÁMICA SOCIO-LABORAL-PROFESIONAL DE
LA SEMIPRESENCIALIDAD EN LA EDUCACIÓN
SUPERIOR**

PURA DE LA CARIDAD REY RIVAS

Santiago de Cuba

2011

UNIVERSIDAD DE ORIENTE
CENTRO DE ESTUDIOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR
“MANUEL F. GRAN”

**DINÁMICA SOCIO-LABORAL-PROFESIONAL DE
LA SEMIPRESENCIALIDAD EN LA EDUCACIÓN
SUPERIOR**

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

AUTORA: LIC: PURA DE LA CARIDAD REY RIVAS

TUTORAS:

Prof. Tit. ENEIDA C. MATOS HERNÁNDEZ, Dra. C.

Prof. Aux. YARITZA TARDO FERNÁNDEZ, Dra. C.

Santiago de Cuba

2011

AGRADECIMIENTOS

A mis tutoras:

las Dras. C. Eneida C. Matos Hernández y Yaritza Tardo Fernández, por su ayuda invaluable y sostenida durante todo el proceso de construcción científica, por poner su talento e inteligencia en función de esta tesis.

A mi amiga y colega, la Dra. C. Lorna Cruz Rizo por su gran ayuda desde comienzos de la construcción de esta tesis, por sus consejos siempre puntuales, por su siempre presencia en todo momento.

Al Dr. C. José Raúl Díaz por su inmenso apoyo y por su voluntad perenne de ayudarme a obtener el éxito.

A mis hijos, a mis padres, a mis hermanos por su sostén diario y por alentarme constantemente a seguir adelante.

A mis compañeros del grupo de la tercera edición del doctorado curricular del CEES "Manuel F. Gran" (Marcel, Roger, Lida, Tamara, Guilarte, Yolandita, Yoandra, Julieta, Ana María, Clemente, Claudio) porque esta tesis es sólo una pequeña parte de un objetivo mayor: que todos defendamos con éxito.

A mis amigas Anita y Judy por su ayuda incondicional, por confiar en que podía realizar esta investigación.

A mis amigos Ángela Caballero y Luís Bello por su presencia permanente y su ayuda sostenida en todo este proceso.

A Inés, a Tania, a Jenny, a Hilda, a María Reyna por su grandioso apoyo.

A los que tuvieron en sus manos un medio tangible de ayudarme y lo limitaron solo a tropiezos, porque contribuyeron a concederme aun más fuerzas para lograr un sueño.

A Ti, por inclinar a mí tu oído y acompañarme siempre.

*Es el buen maestro imprescindible al comienzo.
No obstante, debe ser su objetivo formar
individuos que sean capaces de prescindir de él,
capaces de existir por sí mismos, capaces de
desmentir o contradecir a su maestro.*

Savater

DEDICATORIA

A mis ángeles: mi hija Liety y mi hijo Juan Miguel, en mi empeño por mostrarles el camino de la perseverancia, el coraje y el conocimiento.

A mis padres Juan y Leticia, y a mis hermanos Oscarito, Johny y Marien, por ser mi soporte espiritual incondicional.

SÍNTESIS

A la Educación Superior se le plantea el reto de la formación de profesionales que desarrollen competencias básicas que les permitan convertirse en individuos creadores y transformadores, capaces de autoprepararse sistemáticamente para garantizar una actualización permanente a partir del perfeccionamiento de potencialidades para su autoformación, sin embargo se revela como **problema científico** de la presente investigación: el insuficiente proceso de aplicación de recursos personales y profesionales para el desarrollo de una actuación pertinente por parte del estudiante universitario, en relación con una interpretación crítica contextualizada de su proceso de formación.

El **objeto y campo de acción** es el proceso de formación laboral de la semipresencialidad en la Educación Superior y su dinámica. El **objetivo** es la elaboración de una estrategia didáctica del proceso de formación socio-laboral semipresencial en la Educación Superior, sustentada en un modelo de la dinámica socio-laboral-profesional de la semipresencialidad para contribuir a potenciar el desarrollo de la independencia socio-profesional del estudiante universitario.

El **aporte teórico** de esta investigación es el modelo de la dinámica socio-laboral-profesional de la semipresencialidad en la Educación Superior y el **aporte práctico** es la estrategia didáctica del proceso de formación socio-laboral semipresencial en la Educación Superior.

La **novedad científica** consiste en revelar el carácter integrador de sistematización problematizada de la praxiología socio-laboral desde la autogestión contextualizada práctico-profesional.

Se valoró la pertinencia científica de los resultados investigativos, se corroboró su factibilidad de aplicación, lo que contribuyó a favorecer el desarrollo del proceso de formación semipresencial.

	Pág
ÍNDICE	
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA Y PRAXIOLÓGICA DEL PROCESO DE FORMACION LABORAL DE LA SEMIPRESENCIALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SU DINÁMICA	10
1.1. Fundamentación epistemológica del proceso de formación laboral de la semipresencialidad en la Educación Superior y su dinámica.	10
1.2. Antecedentes históricos del proceso de formación laboral de la semipresencialidad en la Educación Superior y de su dinámica.	32
1.3. Caracterización del estado actual del proceso de formación laboral de la semipresencialidad en la Educación Superior y su dinámica en la carrera de Licenciatura en Derecho, de la universidad de Oriente.	41
Conclusiones parciales	49
CAPÍTULO 2. CONSTRUCCIÓN TEÓRICA Y PRÁCTICA DE LA DINÁMICA SOCIO-LABORAL-PROFESIONAL DE LA SEMIPRESENCIALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	51
2.1. Fundamentos teóricos del modelo de la dinámica socio-laboral-profesional de la semipresencialidad en la Educación Superior.	51
2.2. Modelo de la dinámica socio-laboral-profesional de la semipresencialidad en la Educación Superior.	53
2.3. Estrategia didáctica de formación socio-laboral de la semipresencialidad en la Educación Superior.	78

Conclusiones parciales	95
CAPÍTULO 3. VALORACIÓN Y CORROBORACIÓN DE LOS RESULTADOS CIENTÍFICOS	96
ALCANZADOS.	
3.1 Valoración científico-metodológica de los aportes fundamentales de la investigación a partir de la realización de un Taller de Socialización con especialistas.	96
3.2 Corroboración científica de la aplicación parcial de la estrategia didáctica de formación socio-laboral de la semipresencialidad en la Educación Superior, en el segundo año de la Carrera de Derecho de la Universidad de Oriente.	102
Conclusiones parciales	117
CONCLUSIONES GENERALES	118
RECOMENDACIONES	120
BIBLIOGRAFÍA	
ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

Los retos científicos y tecnológicos del presente siglo, exigen de la Educación Superior una disposición a la constante reforma de sus estructuras y métodos de trabajo, por lo que se necesita una universidad que sea un centro de educación permanente, cuyo propósito se centre en que sus estudiantes tengan una preparación relevante que les permita una transformación de los problemas sociales en un mundo en constantes cambios.

El volumen y calidad de los conocimientos aumenta y cambia muy rápidamente. Son conocimientos altamente complejos y en proporción creciente de carácter interdisciplinario y transdisciplinario, lo que demanda del estudiante no solo la generación de los mismos, sino principalmente, interpretar la esencia del proceso de su construcción. Estos retos demandan nuevas exigencias en la labor del profesional e implican nuevos roles para estudiantes y profesores, estos últimos, desempeñando una función que supone orientar al estudiante en el proceso formativo, de modo que resulte creativo, eficiente y con un alto grado de independencia en cuanto a la búsqueda y selección de la información y al empleo de los métodos adecuados para gestionar el conocimiento.

La Educación Superior, por tanto, se plantea la formación de profesionales que desarrollen competencias básicas que les permitan convertirse en individuos creadores y transformadores, capaces de autoprepararse sistemáticamente para garantizar una actualización permanente a partir del perfeccionamiento de potencialidades para su autoformación. Todo ello ha obligado a repensar el quehacer formativo universitario.

Teniendo en cuenta la importancia de la implementación efectiva de este proceso de formación, se realiza un diagnóstico fáctico, a través de la aplicación de instrumentos y técnicas empíricas como encuestas a 30 profesores y a 120 estudiantes de la carrera de Licenciatura en Derecho, lo que

representa el 55% de los profesores y el 37,5% de los estudiantes; así como la observación a 6 actividades del proceso formativo con el propósito de tener un mayor acercamiento al mismo.

Este **diagnóstico inicial**, permitió revelar que los estudiantes manifiestan:

1. Insuficientes habilidades para la búsqueda, localización y selección de recursos teóricos y prácticos para desarrollar su independencia formativa.
2. Limitados procesos de análisis y comprensión del ejercicio profesional, que influyen desfavorablemente en la asunción de recursos para su autoformación.
3. Limitado uso de estrategias individuales y comunicativas para la reconstrucción del contenido en la diversidad de contextos formativos, todo lo cual apunta a un insuficiente proceso de construcción crítica de su proceso formativo.
4. Uso inadecuado de métodos y estrategias interactivas con otros sujetos socializadores de su proceso formativo.

A partir de la revelación de estas manifestaciones fácticas y desde la cultura epistemológica y la experiencia docente de la investigadora de esta tesis, se define como **problema científico** de la presente investigación, el insuficiente proceso de aplicación de recursos personales y profesionales para el desarrollo de una actuación pertinente por parte del estudiante universitario, en relación con una interpretación crítica contextualizada de su proceso de formación, lo que limita su independencia socio-profesional. Ello es expresión científica de la **contradicción epistémica inicial** entre la orientación de recursos personales y profesionales y la formación interpretativa contextualizada.

Desde el análisis de investigaciones que abordan la problemática que se analiza, tales como las de Álvarez y Lázaro (2002); Bricall (2002); Latiesa (1992); Unidad de Calidad de las Universidades Andaluzas (2003); Watts y Esboreck (1999); López, Francisco (2004); Fernández Rodríguez, Katia

(2006); Cardona Giovanni (2007); Espinosa Ramírez (2009); Fernández Flores y Laurencio Leyva (2009), y del diagnóstico realizado anteriormente, se pudieron precisar las siguientes **causas**:

- Limitada concepción teórico-metodológica de la modalidad semipresencial, que no argumenta suficientemente la formación pertinente de una cultura de actuación laboral profesional, en correspondencia con las demandas de la diversidad del contexto.
- Insuficiente enfoque de la formación laboral semipresencial, debido a sesgos estructuralistas que la restringen a formas organizativas espacio-temporales con una limitada coherencia científico-metodológica.
- Limitada concepción teórico-metodológica de los modelos de formación semipresencial, que aún no revela criterios definidos en torno a las especificidades didácticas de su proceso de formación laboral.

Todo ello contrasta con el hecho de que el Ministerio de Educación Superior ha diseñado un modelo pedagógico basado en los estudios semipresenciales, el cual concibe el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje "con una visión distinta a la de la enseñanza presencial, pues se caracteriza, entre otros aspectos, por estar centrado en el estudiante, ya que el éxito y los avances dependen de su esfuerzo personal y del empeño en gestionar su propio aprendizaje, lo que presupone una independencia cognoscitiva que posibilite su autodesarrollo."(Modelo de la Semipresencialidad en las Carreras Universitarias MES, 2005,2006).

Lo anterior, no significa negar las formas en que tradicionalmente ha ocurrido el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino enfatizar en que el proceso formativo transita inevitablemente de un estilo tradicional, es decir, explicativo-ilustrativo, reproductivo, a un sistema didáctico que implica promover la independencia cognoscitiva y la creatividad del estudiante a partir de que el mismo aprenda a aprender, a ser consciente de los métodos y procedimientos a utilizar en su autoformación desde cualquier contexto ya sea académico, investigativo o laboral para que sea un sujeto crítico, transformador,

creativo. Por lo tanto, a juicio de la investigadora de esta tesis, la formación semipresencial implica rasgos más específicos, entre otros, la autogestión profesional, la mediación interactiva, el vínculo teoría-práctica en la sistematización de la educación en el trabajo a partir de la interacción de todos los sujetos socializadores en el contexto formativo, como dinamizadores del autodesarrollo profesional.

Por lo que, en las actuales condiciones, se impone la necesidad de potenciar el desarrollo de un proceso de formación laboral que supere los límites del enfoque presencial tradicional, en el cual el estudiante sea capaz de autoconducirse a partir del dominio de recursos que le permitan una actuación profesional más pertinente acorde a los retos del contexto socio-cultural contemporáneo. De ahí la necesidad de profundizar en el proceso de formación laboral de la semipresencialidad en la Educación Superior, como **objeto** de la presente investigación.

En la formación semipresencial se concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de actividades presenciales o clase encuentro y un sistema de ayudas y de información accesibles para los estudiantes a través de un conjunto de medios didácticos. Sin embargo, aún cuando se muestran resultados, persisten dificultades evidentes ya que "se ha implementado con un respaldo teórico que resulta insuficiente, aunque se va perfeccionando en la práctica" (Roberto, P.; Mestre U., 2007: 9).

Numerosos autores, entre ellos, Cabero J, y otros (2000, 2001, 2003), conciben la formación semipresencial desde **entornos formativos** que tienen en su centro las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TICs) con un papel primordial; mientras que para Horno Chéliz (2007), la enseñanza semipresencial es un **entorno distinto** de aprendizaje.

Esta perspectiva de semipresencialidad como un entorno de aprendizaje, a juicio de la autora de la presente investigación, se vuelve más significativa desde su concepción como contexto por la significación y el sentido de sus componentes para un estudiante en formación. Sin embargo, no se considera que las TICs desempeñen el papel preponderante en este proceso formativo.

Desde la visión de Guzmán (2006), la semipresencialidad es concebida como una **modalidad** de

estudios diferente, mientras que para Marill Elizabeth e Isaac Hernández (2003), la semipresencialidad deviene **método** de formación. Un criterio similar es expuesto en el Modelo Pedagógico de la Semipresencialidad en las Carreras Universitarias (Primera Versión 2005:3) y también es compartido por el doctor Pedro Horruitiner (2006: 31), sin embargo, estas consideraciones, adolecen de los procedimientos propios de tal concepción, por lo que no devienen una propuesta de orientación didáctico-metodológica lo suficientemente argumentada.

Lozano J. (2006), por su parte, la define en sus trabajos, como una **variante actual** que se sustenta en las tecnologías de la información y las comunicaciones, al combinar la formación presencial tradicional con la formación en-línea. Otros autores del ámbito internacional (Carvajal Salcedo (2006); Lores, J. Cañas, y T. Granollers (2006); E. Portet Cortés (2002); I. Dalmau, J. Soria, y M. Novella (2002), conciben la semipresencialidad como una **propuesta** que sintetiza los modelos presencial y no presencial.

Como se observa, existen controversias en torno a la clasificación de este proceso, en tanto no existen coincidencias, por parte de los autores, en el empleo de un término específico para su conceptualización.

De la Flor Santalla, Antonio y Máryuri García González (2007), refieren explícitamente insuficiencias en el proceso de formación semipresencial desde la formación laboral y aluden a la necesidad de investigaciones más profundas al respecto.

Otros investigadores, en su intento por perfeccionar el proceso de formación, han incursionado en la formación laboral en su relación con **la cultura laboral** (Cerezal J, 2000) y en **la cultura profesional** (Espinosa Ramírez, 2009), concibiendo estas categorías como momentos diferentes, desde la formación presencial. Se considera por la investigadora de esta tesis, entonces, que por la importancia de **la relación entre cultura laboral y cultura profesional**, se hace necesario reinterpretar la dinámica que las vincula para dinamizar el proceso de formación semipresencial. Por otra parte, la práctica

laboral se concibe como forma organizativa principal del proceso de enseñanza-aprendizaje (Horrutiner, 2007), lo que evidencia sesgos aún estructuralistas que afectan la concepción única e integrada de este proceso formativo.

En general, hasta el momento, existe una limitada respuesta epistemológica y praxiológica a la sistematización de la dinámica del proceso de formación laboral de la semipresencialidad en la Educación Superior, pues aún no se reconoce, suficientemente, la necesidad de potenciar una cultura de actuación socio-laboral desde el propio proceso de formación de una cultura de actuación profesional, lo que deviene **fisura epistemológica** de esta investigación.

Díaz D. y Carmona A. (2006: 247) en su intento de contribuir al perfeccionamiento de la dinámica del proceso de formación semipresencial, se refieren, aunque de forma generalizadora, a que "la aplicación de una concepción didáctica en los modelos de formación universitaria semipresencial, se ha visto obstaculizada porque los que dirigen y ejecutan este proceso, en ocasiones, no poseen la preparación didáctica general y particular para aportar a esta modalidad y aún existen casos en los que la enseñanza transmisionista e informativa sigue prevaleciendo en la concepción y la ejecución de la docencia universitaria", limitando una actuación socio-profesional adecuada a la diversidad y complejidad de los contextos socio-productivos.

Por consiguiente, resulta necesario un profundo análisis, no sólo de las concepciones, sino de las condiciones reales y nuevos procedimientos de cómo implementar y ejecutar este proceso de transformaciones para contribuir a garantizar la efectividad de la semipresencialidad en la Educación Superior a partir de la formación laboral, por su incidencia esencial en la formación de una cultura de actuación profesional. Por lo que el **campo de acción** de la presente investigación se localiza en la dinámica del proceso de formación laboral de la semipresencialidad en la Educación Superior.

Estas razones permiten argumentar que resultan necesarias nuevas formas de interactuar didáctico desde la autopreparación y la autoformación, como rasgos esenciales, que en este proceso específico,

adquieren una connotación especial por su repercusión en la autogestión formativa en el contexto laboral. Quiere esto decir, que no basta con una traslación espontánea de las estrategias y procedimientos propios de la enseñanza presencial a la semipresencial, como alternativa efectiva para lograr una formación exitosa.

De ahí que el **objetivo** de esta investigación se proyecte por la elaboración de una estrategia didáctica del proceso de formación socio-laboral de la semipresencialidad en la Educación Superior, sustentada en un modelo de la dinámica socio-laboral-profesional de la semipresencialidad para contribuir a potenciar el desarrollo de la independencia socio-profesional del estudiante universitario.

Consecuentemente, se asume la necesidad de orientar epistémicamente la investigación hacia la revelación de las particularidades didácticas que, en un proceso integrador, condicionan la lógica formativa de la semipresencialidad en la Educación Superior, desde su especificidad socio-profesional, como célula dinamizadora de la praxis profesional en contextos de actuación laboral, lo que se configura como **brecha epistemológica** de la presente investigación.

Por lo que la **hipótesis** de la investigación plantea que, si se aplica una estrategia didáctica del proceso de formación socio-laboral de la semipresencialidad en la Educación Superior, sustentada en un modelo de la dinámica socio-laboral-profesional de la semipresencialidad, que tenga en cuenta la contradicción dialéctica que se establece entre la **sistematización de la autogestión profesional**, como esencia dinamizadora de una lógica intencional del actuar profesional y su **construcción formativa laboral contextualizada**, como esencia mediadora de la generalización socio-laboral en contextos, se puede contribuir a potenciar el desarrollo de la independencia socio-profesional del estudiante universitario.

A partir de estas transformaciones, es posible explicar de manera integradora el proceso de formación laboral desde el modelo de enseñanza semipresencial, y dar respuesta a los retos que se le plantean, desde las perspectivas del desarrollo científico, técnico y social actual.

Las **tareas científicas** de esta investigación han sido:

1. Fundamentar epistemológicamente el proceso de formación laboral de la semipresencialidad en la Educación Superior y su dinámica.
2. Determinar los antecedentes históricos del proceso de formación laboral de la semipresencialidad en la Educación Superior y su dinámica.
3. Caracterizar el estado actual del proceso de formación laboral en la semipresencialidad y su dinámica en la carrera de Derecho de la Universidad de Oriente.
4. Elaborar el modelo de la dinámica socio-laboral-profesional de la semipresencialidad en la Educación Superior.
5. Elaborar la estrategia didáctica del proceso de formación socio-laboral de la semipresencialidad en la Educación Superior.
6. Valorar la pertinencia científico-metodológica del modelo y la estrategia propuestos a través de un Taller de Socialización con especialistas.
7. Corroborar la aplicación parcial de la estrategia didáctica del proceso de formación socio-laboral de la semipresencialidad en la Educación Superior en la carrera de Derecho, de la Universidad de Oriente.

En el desarrollo de la investigación se emplearon **métodos y técnicas científicas**, en las siguientes direcciones:

- Métodos y técnicas empíricas (encuestas y la observación) para el diagnóstico del problema científico, en la caracterización del estado actual del proceso de formación laboral de la semipresencialidad y su dinámica, la corroboración de los resultados científicos alcanzados en la aplicación parcial de la estrategia y para el Taller de Socialización con especialistas.
- El método histórico-lógico en la caracterización de los antecedentes históricos del proceso de formación laboral de la semipresencialidad y su dinámica, y a lo largo de todo el proceso investigativo.

- El método de análisis y síntesis para el estudio que se realiza a lo largo de toda la investigación, ya que está presente en la lógica de dicho proceso.
- El método holístico-dialéctico en el modelo de la dinámica socio-laboral-profesional de la semipresencialidad en la Educación Superior, para determinar sus relaciones significativas, además de ser expresión de la lógica seguida en la construcción del conocimiento científico.
- El método sistémico-estructural-funcional, en el diseño de la estrategia didáctica propuesta.

A lo largo de toda la lógica del proceso de investigación, ha estado presente el **enfoque hermenéutico-dialéctico**, el que ha permitido, desde la dialéctica de la observación, comprensión y la explicación, llegar a la interpretación, lo que posibilitó la reconstrucción teórica y práctica del objeto de investigación, desde su campo de acción.

El **aporte teórico** de la investigación está dado en el modelo de la dinámica socio-laboral-profesional de la semipresencialidad en la Educación Superior.

El **aporte práctico** lo constituye la estrategia didáctica del proceso de formación socio-laboral de la semipresencialidad en la Educación Superior.

El **impacto social** está dado en que se favorece el proceso de formación laboral de la semipresencialidad en la Educación Superior, lo que significa potenciar el desarrollo de la autoformación creativa del estudiante universitario desde una autogestión de sus recursos profesionales e interactivos para propiciar su desarrollo profesional desde la sistematización socio-laboral.

Esta investigación tiene como **novedad científica** revelar que la dinámica socio-laboral-profesional semipresencial en la Educación Superior se connota en el carácter integrador de sistematización problematizada de la praxiología socio-laboral desde la autogestión contextualizada práctico-profesional.

CAPÍTULO I: FUNDAMENTACION EPISTEMOLÓGICA Y PRAXIOLÓGICA DEL PROCESO DE FORMACIÓN LABORAL DE LA SEMIPRESENCIALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SU DINÁMICA

Introducción

En este capítulo se realiza el estudio de los aspectos más significativos en torno al proceso de formación laboral de la semipresencialidad en la Educación Superior y su dinámica, a partir del análisis de sus principales fundamentos epistemológicos, así como de sus antecedentes históricos. Se ofrece, además, una valoración del estado actual del comportamiento de dicho objeto y campo de acción de esta investigación en la carrera de Licenciatura en Derecho en la Universidad de Oriente, lo que posibilita profundizar en las principales limitaciones existentes en la didáctica del mismo y corroborar la existencia objetiva del problema declarado.

1.1 Fundamentación epistemológica del proceso de formación laboral de la semipresencialidad en la Educación Superior y su dinámica

Construir una fundamentación teórica acerca de la formación laboral de la semipresencialidad en la Educación Superior ha resultado una tarea difícil, pues no existe un cuerpo teórico lo suficientemente desarrollado al respecto. Se revelan intentos de algunos estudiosos (de la Flor Santalla y Máryuri García, 2007; López Medina, 2004), limitados a la necesidad de investigaciones profundas en la formación laboral desde la semipresencialidad para que exista mayor correspondencia entre la teoría y la práctica en la docencia, para que el proceso de formación esté en estrecho vínculo con la realidad social de los contextos laborales. Sin embargo, no existe una base epistemológica y metodológica lo

suficientemente argumentada sobre este objeto y campo de acción específicos que permita fundamentar el proceso que se investiga.

Por otro lado, profundizar en el proceso de formación semipresencial en la Educación Superior, implica reconocer, en primera instancia, la diversidad conceptual y las inconsistencias en los enfoques en relación con su definición. En tal sentido, existen controversias en torno a la clasificación de este proceso, en tanto no existen coincidencias, por parte de los autores, en el empleo de un término específico para su conceptualización.

Sin embargo, resulta coincidente en todos los casos, que asumir la semipresencialidad en la Educación Superior, implica interpretar el proceso formativo, desde una visión diferente, lo que se traduce en potenciar el desarrollo de habilidades y recursos de autoaprendizaje, desde el protagonismo del estudiante en la gestión de su propia formación. Es decir, el estudiante debe ser portador de una cultura de aprendizaje continuo, que le capacite para actuar en los diversos contextos formativos, haciendo uso de los contenidos propios de dichos contextos y de los recursos personales y profesionales que le propiciarán tal interacción de manera autónoma.

El término *semipresencial* está formado por el prefijo: *semi*, que significa “medio o casi”, y el término *presencial*, que quiere decir: “asistencia personal o estado de la persona que se haya delante de otra u otras o en el mismo sitio que ellas”. Por tanto, la enseñanza semipresencial es aquella que se desarrolla a través de una asistencia incompleta e irregular de estudiantes y profesores, a diferencia de la enseñanza presencial que presupone una participación constante y plena. Por lo que, constituye una **variante de educación a distancia**, al incrementar los espacios de tiempo para la relación presencial. Por el contrario, teniendo como referencia la enseñanza tradicional, el modelo semipresencial promueve una disminución de la interacción profesor- estudiante (Diccionario de la Real Academia Española, 2003).

Autores como, Cabero J, (2000, 2001, 2003); Cabero J y Barroso J, (2003); Cabero J y Pérez F, (2003), conciben la formación semipresencial como **entornos formativos** que tienen en su centro las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TICs). Sin embargo, si bien resulta necesario reconocer el uso de la tecnología, no como un simple elemento de la modernidad, sino a partir de valorar sus potencialidades para dinamizar el proceso formativo al propiciar al estudiante el establecimiento de nuevas relaciones de significados y sentidos, lo que se traduce en modificaciones en la dinámica tradicional del proceso de enseñanza-aprendizaje (Herrero Tunis, 2006:364), esta definición sobredimensiona el valor de dichos recursos, con lo que se reduce la concepción de la formación semipresencial, sólo a partir de su carácter virtual.

Por su parte, para Horno Chéliz (2007), la enseñanza semipresencial consiste en combinar una serie de sesiones presenciales con un tiempo de trabajo autónomo, no presencial (individual o colaborativo), donde se puede hacer uso de las nuevas Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TICs). Desde su perspectiva de análisis, se reconoce el proceso como un **entorno** distinto de aprendizaje, no obstante, sólo lo analiza a partir de la progresiva disminución de la presencialidad en favor de un mayor peso del trabajo autónomo y el dinamismo del profesor en el desarrollo del mismo, gracias al uso de las TICs, ya que para ella, el proceso de aprendizaje más adecuado es aquel que comienza con una mayor responsabilidad y peso en el profesor para ir, paulatinamente, otorgándole protagonismo al estudiante.

En estas definiciones, es válido destacar la concepción del proceso semipresencial como **entorno**, aunque la formación semipresencial concebida como tal, desde la perspectiva de la autora de la presente investigación, ofrece una visión muy general, en tanto este término alude a todo aquello que rodea a un individuo o a un grupo humano, por el sólo hecho de estar allí, pero sin examinar el grado de significado que sus componentes tengan para esos sujetos. El **contexto**, por su parte, es el entorno más la significación cognitiva para un individuo o grupo social, en tanto incorpora todo lo simbólico o lo "que representa algo para alguien bajo cualquier circunstancia, y ese alguien es capaz de interpretarlo y

exteriorizar sus significados a través de su cultura” (Austin Millán, Tomás R, 2000:8), con lo que se connota su importancia para la presente investigación.

Desde la visión de Guzmán (2006), por su parte, la semipresencialidad es concebida como una **modalidad** de estudios diferente, que incorpora lo mejor de los modelos de enseñanza-aprendizaje anteriores y los supera porque al estudiante se le asigna un rol, una posición y status en la organización educativa, que implica la responsabilidad de éste por formarse a sí mismo a partir de aquello que necesita aprender y, al mismo tiempo, mantenerse dispuesto a solicitar y recibir la ayuda de los tutores y profesores que lo asesoran y guían.

En el mismo sentido, el Ministerio de Educación Superior (MES 2005,2006), se refiere a la semipresencialidad como la **modalidad** pedagógica que posibilita el amplio acceso y la continuidad de estudios de todos los ciudadanos, a través de un proceso de formación integral, enfatizando más en los **aspectos que el estudiante debe asumir por sí mismo; flexible** y estructurado, en el que se combina el empleo intensivo de los medios de enseñanza con las **ayudas pedagógicas** que brindan los profesores; adaptable en intensidad a los requerimientos de estos y a los recursos tecnológicos disponibles para llevarse a cabo.

En estas definiciones se destacan elementos importantes para la presente investigación centrados en que, en este proceso formativo se enfatiza más en **aspectos que el estudiante debe asumir por sí mismo**, por tanto, se le confiere mayor **responsabilidad y protagonismo** desde la **autopreparación** mediante el **estudio independiente**, lo que implica la aprehensión de recursos personales y profesionales para un **autoaprendizaje** exitoso así como el desarrollo de la **independencia cognoscitiva**, categorías de significativa importancia para que el estudiante pueda llevar a cabo satisfactoriamente su proceso de formación sin la presencia constante del profesor.

No obstante, se alude al empleo intensivo de los medios de enseñanza con las **ayudas pedagógicas** que brindan los profesores, las cuales quedan reducidas solamente a los medios de enseñanza y a los

recursos tecnológicos, limitando su alcance para este proceso. De igual forma, se concibe la formación semipresencial como modalidad sin referir la manera en la que estas categorías intervienen en la dinámica de la formación laboral para la formación de una cultura de actuación profesional.

En este sentido, otros investigadores como Frías Cabrera y Malagón Hernández (2007), definen el proceso enseñanza-aprendizaje semipresencial como aquel que **ocurre a través de la mediación**, didáctica o tecnológica, con carácter intencional, y se manifiesta a través de interacciones e interactividad, con los materiales y los sujetos respectivamente, provocando el desarrollo personal y profesional de los estudiantes. Para ellos, la formación semipresencial ocurre en contextos socioculturales complejos, por lo que el estudiante, a partir de su autonomía y bajo la orientación del profesor, debe decidir qué necesita aprender, cómo aprender, qué recursos tiene que obtener para hacerlo y qué procesos debe implementar para obtener productos individual y socialmente valiosos. Sin embargo, falta por esclarecer dichos recursos y aludir a la interacción e interactividad formativa en su relación con la dinámica de formación laboral, como célula sistematizadora para la formación de una cultura de actuación profesional.

Otros investigadores (Marill Elizabeth e Isaac Hernández, 2003; Horruitiner, 2006), asumen la semipresencialidad como **método de formación**, sin embargo, en ningún caso se declaran los procedimientos metodológicos a seguir, por lo que queda solo en un nivel declarativo; mientras que Lozano J. (2006), en un intento de integración, la define como una **variante actual** que se sustenta en las tecnologías de la información y las comunicaciones, al combinar la formación presencial tradicional con la formación on-line; aunque tampoco ofrece mayores pretensiones de profundización en sus particularidades didácticas.

Desde una mirada más general, otros estudiosos (Carvajal Salcedo (2006); Lores, J. Cañas, y T. Granollers (2006); E. Portet Cortés (2002); I. Dalmau, J. Soria, y M. Novella (2002), conciben la semipresencialidad como una **propuesta** que sintetiza los modelos presencial y no presencial, donde

se disminuye la inflexibilidad del primer modelo y se le concede, al segundo, un determinado grado de presencialidad y **flexibilidad**, desde un trabajo más interactivo e individualizado.

Vale destacar la flexibilidad a la que aluden estos investigadores, lo que se traduce en cambios educativos necesarios que permiten, entre otros, enfrentar nuevas situaciones, tomar iniciativas, lo que le permite al estudiante ajustarse a esas nuevas situaciones, producir nuevas ideas. Sin embargo, la conciben como una propuesta, con lo que tampoco se ofrece una definición suficientemente pertinente y acabada del proceso investigado y en ella no se alude a su significatividad desde lo laboral.

Por consiguiente, desde esta connotación, se considera que la flexibilidad en la formación semipresencial, debe presuponer, necesariamente, la adopción de cambios en el currículo, de modo que permita al estudiante enfrentar situaciones emergentes de los contextos laborales concretos para que sea capaz de enriquecer el contenido y métodos objetos de estudio, de manera independiente. De este modo, la semipresencialidad no se encierra en estructuras de fondos de tiempo ni espacios, y sí está expuesta a contradicciones de la praxis formativa no siempre previstas y que requieren de flexibilidad y recursos para afrontarlas en un proceso de autogestión profesional.

Desde estas consideraciones, resulta evidente, que aún con la diversidad conceptual que caracteriza el proceso de formación semipresencial, todavía no se revelan criterios definidos en torno a las especificidades conceptuales de este proceso formativo, en tanto, aún se aprecian visiones restringidas de este proceso que exigen determinaciones teóricas más profundas para lograr mayor trascendencia y científicidad, desde lo pedagógico (Valdés T, y Mestre G (2007); Fuentes L (2007).

De ahí que, la formación semipresencial se resignifique, por esta investigadora, como un **contexto de formación** que toma en cuenta el sistema de relaciones significativas que potencian en el sujeto el manejo de recursos personales, profesionales, interactivos, comunicativos para su desarrollo profesional de forma continua, a partir de sus necesidades y expectativas individuales, manifestando su

significado y sentido a través de su cultura, desde un proceso de autogestión socio-laboral-profesional intencional.

Esto significa que al asumirse la semipresencialidad como contexto de formación, este proceso trasciende a las visiones de espacio-tiempo, modalidad, etc. que han sostenido esta conceptualización hasta el momento, y se caracteriza por rasgos tales como: autogestión profesional, mediación interactiva, vínculo teoría-práctica en la sistematización de la educación en el trabajo a partir de la interacción de todos los sujetos socializadores en el contexto formativo, como dinamizadores del autodesarrollo profesional.

Por lo tanto, en la formación laboral, desde el concepto de semipresencialidad aportado en esta tesis, se transmiten habilidades prácticas que el estudiante adquiere, entre otros, a través de la observación del desempeño de los otros sujetos socializadores del contexto laboral, que le permiten una comprensión real de la teoría en su vínculo con la práctica profesional, así como la aprehensión de métodos, vías y contenidos de los problemas profesionales que emergen de los contextos profesionales.

De este modo, asumir el proceso de formación laboral en la semipresencialidad, en la Educación Superior, implica para los sujetos, un "(...) proceso continuo de aprendizaje para mejorar sus conocimientos y su trayectoria de desarrollo profesional" (Lorés J. Cañas 2006:5). Esto significa, como plantea Carvajal Salcedo, T (citado por Fuentes L. 2007:27), "estructurar **procesos autónomos de indagación, reflexión y aprendizaje**, que permitan recuperar y explorar las capacidades de cada persona para apropiarse del conocimiento, promoviendo la libertad en la consulta así como la indagación por la pregunta, de forma tal que el sistema fundamenta su proceso en promover el desarrollo humano orientado desde la construcción permanente del conocimiento".

Esto permite al estudiante la autorregulación de su aprendizaje, es decir, la capacidad de supervisar y evaluar su propia actuación, tomar decisiones para mejorar su estudio individual y obtener éxito en su

proceso de formación. Por lo que, le hace ser consciente de las estrategias y recursos para desarrollar su proceso formativo de forma exitosa, e implica la potencialidad para utilizar mecanismos autorreguladores que aseguren el desarrollo pertinente de su desempeño.

Desde la Andragogía, también se aportan elementos importantes para el proceso de formación laboral de la semipresencialidad. Al respecto, Adam (1987), la define como la ciencia y el arte de **ayudar** a los adultos **a aprender**. Para Alcalá A (2001), es la ciencia y arte que forma parte de la Antropología y está inmersa en la **educación permanente**, permitiendo incrementar el **pensamiento** y la **autogestión del conocimiento**.

Estas cualidades, si bien pueden estar presentes en la enseñanza presencial, cobran mayor relevancia en la formación semipresencial porque le confieren al estudiante la posibilidad de ser el máximo responsable de su propia formación a partir de la ayuda que recibe del profesor para autoconducir su aprendizaje desde las asesorías, las sugerencias, el apoyo y las orientaciones que éste le brinda en los diferentes encuentros que se planifican. Ello conduce a redimensionar el protagonismo del estudiante en su formación, desde **contextos** que propician la **sistematización y construcción social del conocimiento** a partir de los recursos personales y profesionales que va adquiriendo paulatinamente, lo que le permitirá hacer suyos procedimientos para la construcción de significados y sentidos, al potenciar su nivel de autonomía.

Se significa, por consiguiente, la necesidad que tienen los sujetos, de desarrollar un proceso autónomo, que les permita ser autores de su propio desarrollo, eligiendo las vías, las estrategias, las herramientas para aprender. Esto implica la toma de decisiones que conduzcan a regular el aprendizaje en función de una determinada meta y a un contexto o condiciones específicas de aprendizaje, al connotar un **proceso de autogestión formativa** que debe generar en el estudiante la concientización de las operaciones mentales que se suceden cuando aprende un determinado contenido o resuelve una tarea, favorecer el conocimiento declarativo, argumentativo y procedimental con respecto a las estrategias de

aprendizaje a implementar, conocer y valorar cómo se produce la resolución de una determinada problemática, transfiriendo esas estrategias a nuevas situaciones profesionales. (Borges Frías, 2007).

En tal sentido, Zimmerman (1998) y Góngora (2005), se refieren a la **autogestión del aprendizaje** como el proceso autodirectivo mediante el cual el estudiante transforma sus habilidades mentales en destrezas académicas relacionadas con las tareas que debe desarrollar. Por tanto, infiere una situación en la cual el sujeto, como actor principal de su formación, monitorea sus objetivos académicos y motivacionales, y es capaz de gestionar recursos materiales y humanos que influyen en sus decisiones y desempeños. Por tanto, se trata de la formación como una actividad que los estudiantes realizan por ellos mismos de manera activa. En este proceso la autogestión implica que el conocimiento no sea transferido sino provocado en el sujeto, de tal manera que se logren cambios individuales en la experiencia de cada persona.

De aquí que, el proceso se vuelve más centrado en el estudiante y menos dependiente de un profesor, quien a mediano plazo transita de ser el dueño de la instrucción a ser un facilitador de la formación, un dinamizador de experiencias formativas para la consecución de objetivos enmarcados en un contexto de colaboración, de relevancia, de autodirección, de mejora continua, de uso de tecnologías recientes y de formación integral. Es decir, que el estudiante se convierte en el gestor de su propia formación desde cualquier contexto formativo.

Estas ideas, por consiguiente, remiten al desarrollo de un **aprendizaje autodirigido** (Dámaso, 2009), como expresión de la relación entre la responsabilidad, la autonomía y la capacidad de aprender a aprender de los estudiantes, desde un proceso metacognitivo de toma de conciencia de qué, cómo y para qué se aprende; lo que implica tomar la distancia necesaria para comprender la significatividad del objeto de aprendizaje, para darle sentido en función del contexto histórico cultural en el que se desenvuelve el sujeto que aprende y para disponer de estrategias que le permitan comprender nuevas situaciones profesionales. Es decir, supone desarrollar las potencialidades para regular y gestionar sus

propios conocimientos, lo cual requiere planificación, regulación y autoevaluación de esas representaciones y acciones, a partir de precisar las condiciones específicas de cada contexto (Monereo, 2009, citado por Dámaso 2009:46).

Esta autora, reconoce el valor de la **autoformación**, como proceso individual, personalizado, que logra el sujeto a partir de su actuación con el **sistema de mediaciones interactivas**, que abarca la instrumentación educativa y el acompañamiento al proceso autoformativo. Por lo que se connota la **mediación**, como un elemento importante en el proceso de formación semipresencial, y en este sentido, Salazar J. (2009:31), se refiere a la misma como el proceso por el cual se produce la apropiación de conocimientos **en interacción e intercambio de saberes con otros**, lo que conlleva al aprendizaje significativo y propicia la autotransformación, desde la **problematización** de la realidad mediante métodos investigativos, la **formulación de explicaciones e interpretaciones**, que promueven la **producción cognitiva**.

Dámaso (2009:12), investigadora mencionada anteriormente, se refiere a la **mediación educativa** como aquella que realiza la institución para facilitar el desarrollo de la autoformación, creando **espacios interactivos**, que propicien la **búsqueda de soluciones a los problemas** que surgen. Estas acciones mediadoras se concretan en espacios de orientación y asesorías que incluyen el **uso de técnicas, procedimientos o herramientas** para optimizar el **acceso a la información y su procesamiento**, como primer acercamiento a la **apropiación del conocimiento**.

Es decir, se alude a la mediación como una herramienta indispensable para aprender a aprender, representada por personas, materiales instruccionales, recursos personológicos, etc. que contribuyen a la generación del conocimiento, a la construcción de significados, al desarrollo de personas críticas y autónomas, a través de la participación activa, el diálogo, el aprendizaje colaborativo y los medios interactivos.

Estos argumentos, si bien refuerzan elementos mediadores esenciales para un proceso formativo que

implica el protagonismo del estudiante en su formación, se plantean sin deslindar la forma en que inciden en la formación laboral como parte esencial de un proceso integrado, desde la formación semipresencial, en el que el estudiante desarrolla su propia **individualidad**, "por la asimilación activa del carácter social, por su **socialización**." (Meier, 1984:48)

Desde el Enfoque Histórico Cultural de Vigotsky (1937) los mediadores promueven el manejo independiente y regulado de los recursos internos del estudiante, revelando sus potencialidades para promover el desarrollo. A partir de sus fundamentos, los procesos psicológicos se desarrollan en el contexto de las relaciones sociales, de ahí que tienen naturaleza interpsicológica. Cuando son subjetivados, median el tránsito a funciones psicológicas superiores, con una naturaleza intrapsicológica. Por lo tanto, las funciones psicológicas ocurren primeramente en lo social, como categoría intersíquica, y después en lo interno, como categoría intrapsíquica.

De este modo, en la **socialización** se destaca la apropiación por el sujeto de los contenidos sociales y su objetivación o materialización, expresada en formas de conductas aceptables por la sociedad. Simultáneamente a esta socialización, se produce la **individualización**, porque la objetivación de los contenidos sociales es un proceso netamente individualizado, de carácter personal, en el que cada individuo procesa la realidad de manera muy particular, aportando los resultados de su propia recreación como ente social activo. El carácter único y social es esencial para todo individuo. El desarrollo de su individualidad tiene lugar por la asimilación activa del carácter social, por su socialización. La individualidad no se produce a pesar del carácter social, sino a causa de él. (Meier, 1997:49 Citado por Blanco Pérez, 1997 s/p).

Por lo tanto, **socialización e individualización** son procesos que no se pueden distanciar, pues de su articulación dialéctica se obtiene la plena inserción del individuo en un contexto social concreto, así como su identificación como ser individualizado, con características personales que lo diferencian de los demás. La contradicción entre ambos se manifiesta durante la **formación laboral** en la que el **trabajo**

constituye un elemento esencial para la educación del sujeto. Por lo tanto, el trabajo como factor de la praxis social es vital para la socialización del sujeto.

En tal sentido, esta investigación considera, además, la esencia de la **praxiología** como teoría que implica aspectos teórico-prácticos de los hábitos y recursos de trabajo, sus formas de organización, el estudio de la interacción de los individuos en el trabajo y la que se establece entre el individuo y el grupo. (M. Rosental y P. Ludin, Diccionario Filosófico, 1993).

Lo anterior remite a la visión de Bujarin (1931), en tanto la práctica se divide en teoría del conocimiento, teoría que incluye la práctica, y la epistemología real; es decir, la epistemología que se basa en ella misma, en la unidad de teoría y práctica, e incluye el criterio práctico que se convierte en el criterio de la veracidad del conocimiento. Así la **actividad laboral** utiliza la teoría, y en esta medida, la práctica es ella misma teórica (Nicolai Bujarin, 1931. Material traducido por Francisco José Martínez y publicado en la revista *Papeles de la FIM*, número 5, segunda época (1996), págs. 77-99).

Estos elementos remiten a uno de los principios básicos de la Pedagogía Cubana, es decir, a la combinación e integración del estudio con el trabajo, que expresa la vinculación de la teoría con la práctica, la escuela con la vida y la enseñanza con la producción (Addine, Fátima y otros, s/a). "Sin la presencia de lo **laboral** en los currículos, la formación no se vincula con la realidad de la **profesión** y el egresado no es capaz, al iniciar su vida laboral, de resolver los problemas que allí se presentan." (Horruitiner 2007: 26).

Lo laboral es totalizador, integrador, globalizador, en tanto permite relacionar todos los aspectos parciales del componente académico en una unidad, acercando la escuela a la vida, a la realidad. Desde la formación **laboral** se intenta el desarrollo de las **actividades propias de la profesión**, así como el desarrollo de las **habilidades generales y específicas de la actividad profesional**, y se manifiesta fundamentalmente a través de la **práctica laboral** como forma organizativa principal del proceso de enseñanza-aprendizaje. (Horruitiner, 2007).

El proceso de formación semipresencial tiene por tanto, un **carácter esencialmente de formación laboral** porque es la vía fundamental para la satisfacción de las necesidades profesionales y de la transformación del estudiante universitario en un sujeto activo, crítico y transformador.

Esta perspectiva rige en el Curso Regular Diurno, sin embargo, en los Cursos para Trabajadores, en la Educación a Distancia y en la Universalización, es una problemática aún no resuelta y no se aprovechan suficientemente las ventajas de los contextos laborales de los estudiantes trabajadores, en su proceso de formación.

Por lo que, la formación laboral desde el proceso de formación semipresencial, presenta insuficiencias, tales como el hecho de que la actividad laboral se concibe a partir del proceso de enseñanza-aprendizaje y no a partir de los problemas presentes en la práctica social. En tal sentido en la dinámica de la formación laboral desde la semipresencialidad se requiere de una alta preparación didáctica de los profesores en cuanto a una mayor precisión en la selección de contenidos a impartir, los métodos y formas apropiados, así como un trabajo previo con los programas de las asignaturas y disciplinas, en las que se definan las invariantes del contenido basados en problemas profesionales que garanticen una mejor comprensión de los conocimientos, habilidades, capacidades y valores, con un enfoque profesional que acerque al estudiante a las esferas y modos de actuación de su profesión a través de su proceso formativo. (De la Flor Santalla y Máryuri González, 2007).

Para Lazo (1996), la **formación laboral** es la forma organizativa de participación activa de los estudiantes, docentes y profesionales de la producción y los servicios, al interactuar entre sí y la sociedad durante la solución de los problemas reales que requieren el uso del método científico – investigativo, propio de los **modos de actuación profesional**, los que caracterizan integralmente el desempeño profesional y constituyen el saber, el hacer y el ser del profesional. Por tanto, se expresan en la actuación del profesional y suponen la integración de conocimientos, habilidades y valores que aseguran tal desempeño. Su dominio permite al profesional poder enfrentar todos los problemas

profesionales previamente identificados, e incluso, otros nuevos, no existentes, surgidos como consecuencia del desarrollo de la actividad profesional. (Horruitiner, 2006)

Como desde la formación laboral se integra la formación académica a la solución de problemas profesionales reales, en la formación semipresencial se demanda una **sistematización de la autogestión profesional** como esencia dinamizadora de una lógica intencional del actuar profesional y su **construcción formativa laboral contextualizada**, como esencia mediadora de la generalización socio-laboral en contextos.

Herrera Fuentes, Jorge (2003), López Medina, Francisco, (2004), entre otros, se refieren a que la **formación laboral** se concibe como una simple aplicación de lo aprendido en el aula y como una repetición de acciones determinadas por el colectivo pedagógico y reflejadas en el programa de la práctica. Para estos investigadores, la casi totalidad de los problemas que enfrenta el estudiante en sus prácticas laborales son simulados, rechazan a los estudiantes, o los ponen a realizar actividades ajenas al cumplimiento de los objetivos de la práctica, o no se atiende de modo sistemático al estudiante, o no se le da acceso a la información primaria en ocasiones por problemas de seguridad o falta de confianza en el mismo. Estos planteamientos inciden negativamente en la formación laboral del estudiante universitario.

López Medina (2004), enfatiza en la necesidad de investigaciones más profundas por cuanto se imponen cambios necesarios en el Proceso de Universalización de la Educación Superior, particularmente desde la formación **laboral** dada la inserción de los profesionales en formación en su contexto laboral, lo que conlleva a que la formación de profesionales se realice desde la **práctica**, siendo el punto de partida de los problemas inherentes a la realidad social y profesional de los contextos donde transcurre su formación, con lo que hace más significativo y útil el conocimiento académico y teórico.

Los planteamientos anteriores remiten a la necesidad de reconceptualizar, en el proceso de formación semipresencial, una formación laboral que no se conciba como un agregado, ni de cuenta de un proceso fragmentado al concebirse la misma como forma organizativa del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que se precisa de una nueva concepción, vista como un proceso integrado en el que la práctica laboral esté dentro de la formación profesional como parte activa e inseparable que propicie en el estudiante la continua búsqueda de inquietudes y planteamientos de problemáticas profesionales que enriquezcan el contenido.

Se requiere, por tanto, una formación laboral que favorezca la búsqueda y reafirmación de contenidos, a partir de reconstruir y resignificar situaciones y problemas profesionales, desde una **interpretación crítica en contextos socio-profesionales en el proceso de formación semipresencial**.

Los referentes antes expuestos, constituyen rasgos distintivos de la dinámica del proceso que se estudia, que permiten fundamentar las inconsistencias en la formación semipresencial, desde la formación laboral, ya que aún no se reconoce suficientemente la **necesidad de potenciar una cultura de actuación socio-laboral desde el propio proceso de formación de una cultura de actuación profesional**. Por tanto, se revela la necesidad de orientar la formación semipresencial desde la especificidad de la formación laboral, como célula integradora de la praxis profesional en contextos de actuación.

Otros estudiosos incursionan en el proceso **de formación laboral**, aunque desde la presencialidad, entre ellos, Delgado, Raúl (2001); Cardona, Giovanni (2007); Ávila Rumayor, Eduardo R (2003); Fong, Estopiñan (2003); Cerezal, Julio (2000); Baró (1996); Leyva, Guerra y Reyes (2001); Fernández, Katia (2006); Addine, Fátima (1996); Herrera Fuentes, Jorge (2003); López, Francisco (2004); Espinosa, José (2009), y refieren explícitamente que las relaciones entre la universidad y la empresa aún no responden a las necesidades de la formación de los profesionales, que se evidencian insuficiencias tales como la dicotomía entre lo productivo y lo formativo de la actividad productiva, y que existe falta de dominio

conceptual y metodológico de los docentes respecto a cómo relacionar los contenidos con la actividad laboral, en general. Por consiguiente, se refuerza la necesidad del tratamiento de lo laboral, a partir de una mayor resignificación didáctica de su especificidad para la praxis profesional en contextos de actuación profesional.

En el intento de contribuir a la solución de esta problemática Cerezal, Julio (2000), también desde la formación presencial, alude a la **formación laboral** en relación con la **cultura laboral**, y en tal sentido, define el primer término como el proceso de transmisión y adquisición, por parte de los estudiantes, del conjunto de conocimientos, habilidades, procedimientos, valores y normas de relación con el mundo, y estrategias que se necesitan para analizar, comprender, y dar solución a los problemas de la práctica social, y que están encaminados a potenciar el "saber hacer" y "cómo hacer", orientado por el sistema de valores adquirido tanto en las clases como en la experiencia cotidiana. De ahí que está presente en todo el proceso educativo, tanto dentro como fuera del aula.

La **cultura laboral**, por su parte, se define por el mismo autor, como el resultado que se obtiene como parte de la preparación del individuo para el trabajo y la vida social, es la preparación que adquiere el individuo en la esfera del trabajo, que incluye no sólo el desarrollo de habilidades laborales, sino también conocimientos, actitudes y valores acerca del mundo laboral.

En estas definiciones se destacan rasgos importantes para la concepción de la formación laboral desde la semipresencialidad, tales como la visión de la misma como proceso estrechamente vinculado a la práctica social, lo que implica que el estudiante identifique problemas de la práctica social y se involucre en su solución, favoreciendo sus habilidades en el conocimiento de qué y cómo hacer. Se reconoce, también, la formación de convicciones como elemento necesario de la esfera axiológica, de forma estructurada, que parte del respeto a las normas y de la aprehensión de éstas por el estudiante.

Sin embargo, sus definiciones se conciben en franca dicotomía, como dos momentos diferentes, en tanto no se identifica ese resultado como uno solo, ni mucho menos se alude a estos aspectos desde un proceso de autogestión formativa.

Desde la misma perspectiva, Fernández Flores y Laurencio Leyva (2009), consideran que la definición de **cultura laboral** ofrecida por el autor mencionado anteriormente puede ser más amplia si se concibe al **contexto social**, incluyendo tradiciones productivas y costumbres. De ahí que definen la **cultura laboral** como “el resultado de la formación integral del individuo que se logra al culminar un nivel de enseñanza, en lo concerniente a su preparación para el trabajo, pero que como parte de esa formación integral, contiene no sólo conocimientos y habilidades relacionados con la vida laboral específica, sino que incluye valores y valoraciones del contexto social en el cual actuará” (2009:26).

Desde la concepción de Addine (citada por Ávila Rumayor 2003:35), la **formación laboral** “es el proceso donde cada asignatura tiene asignada su contribución debiendo dirigir su contenido hacia lo laboral, relacionándolo con problemas reales de la vida que rodean a los alumnos y con las profesiones u oficios más característicos del territorio donde se encuentra la escuela, situando al alumno ante problemas de la vida donde tengan que aplicar lo aprendido.”

Por lo tanto, la formación laboral no es específica de una asignatura en función de profesiones específicas, sino de todas, en un accionar conjunto. Sin embargo, sólo se alude a los problemas a solucionar por el estudiante desde la formación laboral de forma muy abierta, al plantearse la relación con los problemas reales de la vida, sin hacer referencia a un proceso de autogestión formativa.

Por su parte, Ávila Rumayor (2003: 66), se refiere al logro de una **cultura laboral** que posibilite al individuo la asimilación de la riqueza espiritual del **trabajo**. Desde su perspectiva, integra como un todo único, la **cultura social**, como elemento que reúne todos los valores y formas de pensamiento, la **cultura institucional**, en este caso, la que se genera en la escuela; la **cultura académica**, concretada

en el currículo y, por último, la **cultura experiencial**, aquella que posee el alumno de su interacción con el mundo que le rodea.

Desde la visión de este investigador, la **cultura laboral** comprende las actividades laborales de mayor trascendencia para una comunidad determinada, lo que permitirá la identificación del individuo con el entorno en el cual se desenvuelve, y su correspondiente diferenciación de otros grupos poblacionales. Esto implica la adopción de los patrones laborales de una comunidad que, independientemente de tener variedad de fuentes laborales, los caracteriza y distingue de los demás.

Por su parte, Fernández Rodríguez, Katia (2006), define la **cultura laboral** como el resultado de la **actividad laboral** y se desarrolla a través de esta última al propiciar las relaciones que se establecen entre los sujetos que intervienen y entre ellos y los objetos de la actividad. Desde su perspectiva, la cultura laboral es actividad misma y constituye la base del proceso de su formación. Por tanto, para esta autora, la **cultura laboral** es la parte de la cultura escolar que se identifica con una orientación general formativa de carácter valorativo, que incluye una concepción de **trabajo** como principal actividad humana, normas de conducta, valores, sentimientos, conocimientos, habilidades y hábitos laborales de trabajo manual, intelectual y socialmente útil, que se demuestran mediante su autorrealización y participación social, creativa y transformadora en los diferentes contextos de actuación.

En las investigaciones anteriores sobresalen elementos importantes dentro de la formación y la cultura **laboral**, destacándose entre ellos: resultado de la preparación para el **trabajo** y la vida social; preparación en la esfera del **trabajo**; conocimientos, actitudes y valores acerca del mundo **laboral**; concepción del **trabajo** como principal actividad humana; normas de conducta valores, sentimientos, conocimientos, habilidades y hábitos laborales; relación entre los sujetos y entre ellos y los objetos de la actividad laboral. Sin embargo, no se aborda la cultura laboral en estrecha relación con la cultura profesional como un proceso formativo único ni se alude a aspectos propios de la autogestión formativa.

Fuentes, H.(2003, 2008); Borges, J. L. (2006); González, J. (2006); Marcelo y Estebaranz (1999); Montoya (2005); Fuentes L (2007); Forgas (2008), reconocen en la **cultura profesional** el hecho de que en este término queda explícito el contenido de la profesión, expresado en términos de conocimientos, habilidades y valores, desde su carácter individual y universal.

Para Espinosa Ramírez (2008: 46), por su parte, es “el proceso objetivo-subjetivo de significación y sentido de la actividad humana profesional, que expresa mediante interacciones, las ideas y realizaciones universales correspondientes a una determinada profesión en la diversidad de contextos socioculturales.” Por lo que es expresión de la integración de las ideas y realizaciones profesionales del hombre en la transformación de aspectos específicos de la obra humana profesional, que lleva implícitos los conocimientos, tecnologías, métodos y procedimientos, a la vez que permite el cambio de la realidad profesional. En tal sentido, es un producto de la actividad correspondiente a una determinada profesión en relación con las cualidades profesionales de los sujetos que la realizan y que expresa la capacidad transformadora profesionalizante de dichos sujetos en la diversidad contextual profesional.

Por consiguiente, se denota la necesidad de una **apropiación** de esa cultura profesional, como un proceso constructivo que permita al futuro profesional, perfeccionar constantemente el sistema de mecanismos, procesos e instrumentos de su profesión y con ello su cultura, de ahí que entonces defina la **apropiación de la cultura profesional** como el “proceso de transformación, en las capacidades de los sujetos profesionales, de las ideaciones y realizaciones culturales de la profesión, sistematizadas desde su carácter universal y contextual, mediante las significaciones culturales de la profesión y los sentidos con los que los mismos las asumen en cada contexto sociocultural de actuación profesional” (Espinosa, 2008: 46), lo que se concreta en contenidos culturales de la profesión.

Al respecto, Arias Labrada (2005), propone el **contenido de la cultura profesional** como aquel que contempla los conocimientos, instrumentaciones, valores y cualidades personalógicas para enfrentar los problemas profesionales, “es aquella parte de la cultura que exige el contexto, que ya ha hecho suya y

abarca la disponibilidad en los contextos laborales, de medios materiales profesionales, o sea, herramientas, accesorios, diversos instrumentos que pueden ser resultado de la obra humana en este campo del saber, y cuyas limitaciones pueden ser fuente de problemas profesionales.” (2005:45)

Este autor se refiere a que la **actuación** del individuo en su contexto se manifiesta a través de su interacción con los objetos y sujetos del mismo, y constituye una unidad en la que coexisten actividad y comunicación, en estrecha interrelación. Está mediada por factores internos, propios de la personalidad, así como externos, asociados al contexto. Por lo que, a través de la actuación se revelan el desarrollo real y las potencialidades del sujeto.

Desde su perspectiva, el **contexto** es un **mediador** y estimulador del proceso formativo, pues trasciende lo material para ser síntesis y dinamizador de los aspectos internos y externos de los sujetos. Así, el sujeto es expresión y síntesis del contexto en el que actúa, de ahí que se considere como estimulador de la subjetividad, por lo que determina las relaciones que potencian la **actuación profesional**.

En tal sentido, se refiere al **contenido socio-cultural del contexto de actuación** como “aquella parte de la cultura de la que deben apropiarse (...) para resolver exitosamente los problemas profesionales de su contexto de actuación, y se expresa en los conocimientos, instrumentaciones, valores y cualidades personalógicas necesarias para responder con éxito a los problemas frecuentes del contexto laboral.” (2005:45)

De los estudios anteriores se evidencia que lo laboral está implícito en lo profesional como parte inseparable, se refiere al trabajo, pero está inmerso en la formación de profesionales desde que se integran al contenido los problemas profesionales, desde que el estudiante aprende el valor de la asistencia, la puntualidad, el respeto a los otros, la responsabilidad, la seriedad, los recursos personales y profesionales para un cabal desempeño en su profesión, el dominio de métodos y procedimientos para la resolución de situaciones profesionales, y de investigación.

Sin embargo, desde la visión de los investigadores anteriormente mencionados, lo laboral y lo profesional no se conciben como un único proceso. Por tanto, desde la formación semipresencial se requiere la comprensión de la cultura como categoría que integra la actuación socio-laboral-profesional, desde la dinámica de la formación laboral de la semipresencialidad en la Educación Superior, para lograr un profesional más pertinente, según las demandas de la sociedad, a partir de su actuación en la diversidad de contextos socio-profesionales.

De ahí que, desde la presente investigación, la **cultura de actuación socio-laboral-profesional** se concibe como un entramado de significados compartidos, que obtienen su connotación a partir de la actuación exitosa del sujeto en el contexto laboral-profesional, proporcionándole al sujeto una identidad cultural específica desde su interacción con profesionales de diferentes ramas y con los contenidos propios de dicho contexto, que le permiten la transformación y autogestión del contexto y de sí mismo.

Por tanto, implica procesos de desarrollo intelectual, espiritual y social, los que garantizan la construcción autogestionada de nuevos significados y sentidos a partir de una interpretación profesional efectiva, por parte del sujeto, desde la observación, comprensión y explicación de problemáticas propias del contexto laboral.

Es un constructo que significa la formación permanente y se orienta a proporcionar conocimientos, habilidades y destrezas necesarios para un cabal desempeño laboral y profesional, así como la aprehensión de normas de comportamiento, modos de relación con los demás, costumbres, prácticas, códigos. Involucra la integración de la teoría y la práctica, con un carácter marcadamente laboral, expresado no sólo, desde contenidos técnicos, sino también desde la preparación para el establecimiento de relaciones de trabajo. Por tanto, enseña y potencia competencias aplicables a una variedad de situaciones y contextos laborales.

Esta necesidad de resignificar la formación laboral desde la semipresencialidad, por consiguiente, remite a un acercamiento de los referentes que han aportado a esta última. En tal sentido, la dinámica

de la formación semipresencial ha sido abordada, de forma generalizadora, a través de la incursión de algunos investigadores, entre ellos, Díaz D. y Cardona A. (2006), Fuentes, L. (2007), Malagón Hernández y Díaz Cabrerías (2007), por lo que aún se requieren mayores niveles de profundización didáctica en el tema.

Investigadores como Díaz D. y Carmona A (2006), se refieren a que “la aplicación de una concepción didáctica en los modelos de formación universitaria semipresencial se ha visto obstaculizada porque los que dirigen y ejecutan este proceso en ocasiones no poseen la preparación didáctica general y particular para aportar a esta modalidad y aun existen casos en los que la enseñanza transmisionista e informativa sigue prevaleciendo en la concepción y la ejecución de la docencia universitaria. Los estudiantes, por su parte, requieren de una mayor concientización de su papel en los procesos de autoformación.” (2006: 247).

Estas investigadoras se proponen compartir una concepción didáctica de la formación semipresencial centrada en objetos de aprendizaje ante la necesidad de fortalecer científicamente la didáctica de la enseñanza semipresencial. Esa concepción didáctica contempla rasgos tales como:

1. Métodos de enseñanza dirigidos al fomento de la creatividad, enmarcados en lo problémico y en el aprendizaje investigativo.
2. Proceso de formación más personalizado, respondiendo a la potenciación de las particularidades individuales dentro del trabajo creativo.

De lo anterior se deduce que, los estudiantes deben aprender métodos que le permitan de forma creadora, transformar y construir conocimientos, métodos que permitan la contextualización y la solución de problemas del contexto laboral-profesional para que sean capaces de autocrear nuevos contenidos profesionales que permitan transformar el contexto en el que se insertan y a sí mismos.

Si bien las afirmaciones anteriores se consideran de mucha validez por sus aportes a la dinámica del proceso de formación semipresencial, se plantean de forma general y en ellas no se alude al manejo de

recursos personales y profesionales, por parte del estudiante, para su **actuación profesional** y su **interpretación crítica en contextos socio-profesionales**, desde la dinámica de la formación laboral. De ahí que, la formación laboral desde el proceso de formación semipresencial requiere de un replanteamiento didáctico que permita lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje más eficiente.

Fuentes L. (2007), por su parte, estudia la dinámica de la formación semipresencial y parte de reconocer al contexto sociocultural, en unidad con la cultura universal, lo que propicia el autodesarrollo del estudiante. En su investigación, desde un estudio etnográfico, se revela la influencia del contexto sociocultural de los estudiantes desde la dialéctica entre la comprensión y la **sistematización de la cultura contextual y universal**, lo que propicia una didáctica contextualizada, cuya dinámica se genera desde las potencialidades del contexto. No obstante, su investigación se circunscribe a las Sedes Universitarias Municipales, particularmente desde los Estudios Socioculturales y no se alude a la formación laboral ni a la cultura de actuación, por parte del estudiante universitario.

Aunque los planteamientos anteriores se consideran fundamentos importantes por su contribución a la dinámica de la formación semipresencial, aún se precisa evidenciar especificidades propias para la lógica de la semipresencialidad como un contexto de formación en sí misma desde la significatividad de lo laboral. Por tanto, urge una nueva mirada en la cual se connoten especificidades metodológicas para el nuevo modelo pedagógico que se plantea la Educación Superior, desde la dinámica de su formación laboral.

1.2. Antecedentes históricos del proceso de formación laboral de la semipresencialidad en la Educación Superior y su dinámica.

La formación laboral en la semipresencialidad requiere aún de un proceso de profundización teórica y metodológica, pues algunos estudios solo revelan criterios centrados en el vínculo laboral estable del trabajador para cursar estudios desde la semipresencialidad, otros han tenido en cuenta el vínculo de la actividad laboral con la carrera matriculada, la superación de los trabajadores con el nivel medio

superior vencido, así como la demanda de estudios en la sociedad. No obstante, se requiere aún profundizar en la concepción de la formación laboral de la semipresencialidad.

Esta formación se inserta dentro de los nuevos modelos pedagógicos que demandan la modificación de métodos y estructuras, es decir, de dinámicas flexibles que se adecuen a los cambios que se imponen en los momentos actuales.

Al respecto, el análisis histórico del proceso de formación laboral de la semipresencial que se realiza en esta tesis tiene su fundamento esencial en fuentes teóricas, incluyendo la revisión documental. A partir de los escasos estudios encontrados al respecto, que profundicen en la especificidad del objeto y campo de acción de esta investigación, se hizo necesario realizar previamente una revisión bibliográfica y documental a la historia de la formación semipresencial en la Educación Superior, la cual está muy vinculada a la formación presencial y a la Educación a Distancia.

La semipresencialidad es una modalidad de la Educación a Distancia y a partir de ahí tiene sus raíces históricas. Surge, por un lado, producto a los extremos de la formación presencial y a distancia respectivamente, provocados por las excesivas cargas lectivas semanales, propias de la formación presencial, lo que no permite una mayor autopreparación así como un mayor desarrollo de la independencia cognoscitiva del estudiante. Por otro lado, los escasos contactos profesor-estudiante, propios de la educación a distancia, dieron lugar, también, al surgimiento de la enseñanza semipresencial. (MES, 2005,2006).

Específicamente en el contexto cubano, además de la Educación a Distancia, influyeron los cambios que se experimentan a partir de la Universalización de la Educación Superior, así como el desarrollo de las nuevas Tecnologías de la Información y las Comunicaciones.

Para hacer esta valoración histórica se profundiza en el siguiente criterio general, a partir de indicadores específicos:

Criterio general: Presupuestos epistemológicos y metodológicos del proceso de formación laboral de la

semipresencialidad y su dinámica.

Indicadores específicos:

- Características esenciales del proceso de formación laboral de la semipresencialidad y su dinámica.
- Vías y métodos para desarrollar la autogestión profesional en contextos de actuación laboral.

Consecuente con lo anterior, se precisan dos **etapas** significativas:

Etapa I: Sesgos conceptual-metodológicos positivistas de la formación laboral semipresencial en la Educación Superior cubana (desde la creación de los Cursos para Trabajadores en la década de 1970 y la Facultad de Educación a Distancia entre 1979-80 hasta 1999).

Etapa II: Intentos conceptual-metodológicos integradores de la formación laboral semipresencial en la Educación Superior Cubana (desde la creación de la Universalización en 2000, hasta la actualidad).

Etapa I: Sesgos conceptual-metodológicos positivistas de la formación laboral semipresencial en la Educación Superior cubana (desde la creación de los Cursos Para Trabajadores en la década de 1970, y la Facultad de Educación a Distancia entre 1979-80 hasta 1999).

A finales de la década del setenta, a solicitud del movimiento obrero cubano, se incorpora al sistema de Educación Superior una nueva modalidad de estudios conocida como Cursos para Trabajadores, con el propósito de permitir el acceso a las aulas universitarias a los trabajadores, sin necesidad de abandonar sus compromisos laborales. Como permitió el acceso a la amplia masa de trabajadores, se considera como un primer intento de formación semipresencial, aún cuando se desarrollaban diariamente. En la década de los años 90, estos cursos se desarrollaron de forma semipresencial, por lo que coexistieron ambas modalidades. Sin embargo, no se aprovechaban las ventajas del vínculo laboral de los trabajadores en el proceso de formación como profesionales.

Este período evidenció las siguientes características:

- tener el nivel académico requerido.
- se realizaban en horario vespertino-nocturno o utilizando los fines de semana.
- se diseñaban para personas con un vínculo laboral estable y, por sus características, resultaba conveniente que las mismas desempeñaran una actividad laboral vinculada con la carrera que estudiaban.
- obedecían a una política general de superación de los trabajadores con nivel medio superior vencido.
- la gama de carreras obedecía a una investigación de las demandas de esos estudios en la sociedad.

Más tarde, en la década de los años 90 se caracterizaron por ser:

- cursos que se desarrollaban con un nivel menor de presencialidad.
- cursos que se basaban en encuentros periódicos dirigidos a exponer las ideas esenciales del contenido, orientar a los estudiantes acerca de cómo realizar el estudio del mismo y evaluar sistemáticamente su progreso, sin embargo, su dinámica no se diferenciaba de la que se ejecutaba en la formación presencial en las aulas convencionales, es decir, que los métodos empleados eran los mismos de la enseñanza tradicional.

A fines de la propia década, en el curso 1979-1980, surge en Cuba la Educación a Distancia. Esta nueva forma se crea para ampliar las posibilidades de estudios superiores, no sólo a los trabajadores en activo, sino también a cualquier ciudadano que aspire, por razones de cualquier tipo, a estudiar una carrera universitaria. El único requisito exigido para ello era tener el nivel medio superior vencido.

Esta modalidad es muy flexible, con el objetivo de adecuarse a las posibilidades e intereses de cada estudiante, al poder seleccionar libremente las asignaturas que desea cursar en cada período académico. Estas asignaturas pueden examinarse tantas veces como sea necesario, hasta aprobarlas –siempre en las convocatorias previstas para esa modalidad de estudio– y no se establecen límites de tiempo para la culminación de los estudios.

Sin embargo, esta forma de estudios se ha visto afectada en sus resultados, por un lado, por no haberse sustentado en un adecuado sistema de ayudas pedagógicas con una mayor atención a las necesidades formativas de los estudiantes, ya que sólo han contado con los programas de las asignaturas y algunas guías para orientar el estudio independiente, por lo que los sujetos se autopreparan de forma autodidacta y se presentan a las diferentes convocatorias de exámenes. Asimismo, la existencia de una limitada infraestructura para la comunicación a distancia, los escasos recursos económicos empleados y el insuficiente uso de apoyos pedagógicos, provocan altos niveles de deserción, bajos índices de rendimiento académico, y actitudes de escepticismo que afectan el proceso. Tanto en los Cursos para Trabajadores, como en la Educación a Distancia, se evidencian las siguientes características:

- los métodos utilizados, así como los procedimientos, recursos y estrategias, no difieren de los que se desarrollan en la formación presencial.
- los profesores se comportan como el eje principal y los estudiantes, por su parte, como sujetos sin un suficiente protagonismo en su formación.
- su dinámica se basa en la presentación de trabajos, con cierta periodicidad, y en la preparación individual para ser evaluados posteriormente.
- no se evidencian los métodos particulares de un proceso en el que las situaciones de aprendizaje difieren de las situaciones del aula convencional.
- no siempre existe relación entre la labor que realizan los estudiantes y la carrera que cursan.
- no existe el vínculo necesario entre las ventajas de la labor que realizan los sujetos con la formación en el aula.
- no existe una concepción lo suficientemente fundamentada respecto a la formación laboral, por lo que se lleva a cabo solo por gestión personal del sujeto, previa coordinación de la institución universitaria con empresas, instituciones, etc.

A pesar de que aún los resultados son insuficientes por las limitaciones anteriormente expuestas, es importante esta etapa porque implica un intento para la autogestión profesional del sujeto a partir del estudio individual, el trabajo independiente y de un sistema de ayuda que le guíe en el desarrollo de su proceso formativo. Además, el uso de los medios virtuales y telemáticos, facilitan que el aprendizaje sea más creativo e innovador, lo que le imprime un dinamismo superior a esta forma de enseñanza-aprendizaje y recrean un contexto de trabajo más motivador, de permanente interconexión en el cual, además de los conocimientos propios del programa, se desarrollan competencias que inducen las técnicas de trabajo en red y las experiencias en el trabajo colaborativo. No obstante, aún se necesita de una concepción didáctica y metodológica más acabada en cuanto a estos cursos y se requiere de una determinación teórica más profunda encaminada a la solución de las problemáticas que todavía existen. Por otro lado, sólo se reconoce que existe relación entre la labor que realizan los estudiantes y la carrera que matriculan, los que al finalizar deberán realizar un examen estatal o un trabajo de diploma como forma de mantener un equilibrio entre los conceptos teóricos apropiados y la posibilidad de su aplicación práctica. Carecen por tanto, de un proceso formativo que se dinamice desde la formación laboral y no se aprecia, suficientemente, una sistematización de la autogestión profesional en contextos de actuación socio-laboral al no existir la necesaria vinculación entre las necesidades formativas de los estudiantes con las demandas crecientes del contexto laboral real, por lo que no se aprovechan las ventajas de los escenarios laborales como una fortaleza que permite potenciar métodos que propicien la autogestión profesional, y por tanto, enriquecer la cultura de actuación socio-laboral-profesional de los sujetos.

Etapas II: Intentos conceptual-metodológicos integradores de la formación laboral semipresencial en la Educación Superior Cubana (desde la creación de la Universalización en 2000, hasta la actualidad).

La Universalización de la Educación Superior, como parte esencial del proceso de universalización de los conocimientos, se ha desarrollado en Cuba durante los últimos años y constituye la extensión de la universidad y de sus procesos sustantivos a toda la sociedad a través de su presencia en los territorios, permitiendo alcanzar mayores niveles de equidad y de justicia social en la elevación del nivel cultural integral de los ciudadanos.

Sus primeros antecedentes, según la revisión bibliográfica realizada, se remontan a la Campaña de Alfabetización, en 1961, y a la Reforma Universitaria, en 1962, en el intento de llevar la enseñanza a toda la sociedad. En esta última, participaron activamente las tres universidades existentes en aquel momento en Cuba y tuvo una especial significación en estas transformaciones, pues sentó las bases para una nueva universidad, vinculada estrechamente al desarrollo económico y social del país.

La universalización, como etapa cualitativamente superior, que redimensiona y amplía la misión de la universidad, se caracteriza por:

- un proceso de cambio que transforma las viejas concepciones, dando lugar al surgimiento de una nueva universidad, más acorde a los requerimientos de la sociedad actual.
- incluye no sólo las instalaciones universitarias tradicionales, sino también la incorporación de nuevas sedes, aulas universitarias, policlínicas, consultorios médicos y microuiversidades pedagógicas en todos los municipios del país, lo que ha permitido un acelerado incremento de los estudios universitarios, además de la multiplicación de los conocimientos de todo el pueblo, desafío que representa la más importante oportunidad para el desarrollo de la universidad cubana en toda la historia.
- transforma el quehacer universitario, implicando cambios sustanciales, entre ellos, los roles de estudiantes y profesores.
- implica, entre otros, el fortalecimiento de la formación básica, la reducción de la presencialidad del docente, el uso de métodos para favorecer el autoaprendizaje y la autopreparación de los estudiantes, el desarrollo del

proceso de formación con el apoyo de las tecnologías de la información y las comunicaciones, además del fortalecimiento de la formación humanística.

- se ha concebido la flexibilidad en el currículo con la inclusión de asignaturas electivas y optativas que brindan la posibilidad de adecuarse a las necesidades individuales y a las demandas de la localidad y por tanto, su adecuación al contexto sociocultural, además de que se ha declarado una estrategia de permanencia.

Se puede plantear, de manera general, que esta etapa se caracteriza por cambios importantes en la actividad presencial de los estudiantes, con una tendencia a la semipresencialidad de forma progresiva, desde los primeros a los últimos años, lo que ha conllevado a que desde las asignaturas, se evidencie un mayor nivel de esencialidad y racionalidad, aspecto relacionado con la selección e integración de los contenidos. Sin embargo, en esta etapa, al igual que en la anterior, aun existen insuficiencias, pues tampoco se evidencia una concepción didáctico-metodológica lo suficientemente fundamentada en cuanto a la formación laboral de los estudiantes.

En el **Curso Regular Diurno**, teniendo como referencia lo planteado en el Documento del MES (2005, Primera Versión), a partir de 2005 se introducen gradualmente, experiencias de trabajo con la modalidad semipresencial, adquiridas en el trabajo en las Sedes Universitarias Municipales, primeramente en algunas disciplinas; luego comienza a regir, paulatinamente, en el Plan de Estudios D, en algunas asignaturas y disciplinas, en las carreras universitarias.

Desde esta perspectiva, la formación laboral no difiere de la concepción tradicional estipulada en los anteriores planes de estudio, es decir, se significa desde un enfoque estructural-funcional, a partir del cual cada carrera se rige por su Plan de Estudios y elabora, desde el Modelo del Profesional, los Modos de Actuación propios, teniendo en cuenta la vinculación teoría-práctica y la necesidad de articular los componentes académico, investigativo y laboral. De este modo, la práctica laboral es concebida como una asignatura dentro de la Disciplina Principal Integradora.

En el documento anteriormente aludido, se plantea que “cuando lo laboral se diseña con **un enfoque académico adecuado**, sin las urgencias del mercado del trabajo, su materialización supone que el estudiante, en su actuación, se apropie de la lógica de la investigación científica, de su metodología” (2005:8).

Es decir, que desde esta concepción, el componente académico tiene una incidencia preponderante en el diseño de la práctica laboral, jerarquizando la dinámica formativa en el resto de los componentes, lo que limita la independencia profesional de los sujetos en el enriquecimiento sostenido del contenido de la profesión en los contextos laborales concretos, lo que no permite, a su vez, el desarrollo de la autogestión profesional.

Paradójicamente, en el mismo documento se plantea que lo laboral requiere de un pensamiento diferente, por el hecho de que la mayoría de los estudiantes, además de estudiar, tienen importantes tareas laborales que le ocupan una parte importante de su tiempo. La solución está entonces, en aprovechar esa situación para convertirla en una fortaleza del proceso de formación, integrando el entorno laboral de los estudiantes a dicho proceso (MES, 2005:8).

Desde esta perspectiva, a juicio de la investigadora de esta tesis, los modos y las tareas de actuación laboral diseñados para la formación laboral de los estudiantes, al continuar llevando la impronta del componente académico, y aunque se significa la importancia de su integración al contexto laboral, presentan sesgos en el reconocimiento de las potencialidades formativas de las **problemáticas profesionales emergentes** de los escenarios concretos de trabajo que puedan **orientar la búsqueda y apropiación de nuevos contenidos y métodos profesionales** desde esta dinámica, y todavía queda por profundizar cómo se sistematiza dicho proceso. Se continúa diseñando la asignatura de la práctica laboral desde el componente académico, lo que predetermina su concepción formativa desde un enfoque de jerarquía-subordinación entre los componentes del proceso formativo y no se atiende a la diversidad y complejidad de cada escenario laboral concreto.

Los argumentos anteriores demuestran que aún existe falta de sistematización formativa en cuanto al protagonismo del estudiante y su independencia profesional en la dinámica de las problemáticas emergentes de los escenarios laborales que potencien su proceso de autogestión profesional, en la concepción de la formación laboral y sus vías de instrumentación, lo que aún no aporta una cultura de actuación socio-laboral-profesional que redimensione dicha formación.

En resumen, aún se evidencian insuficiencias en este proceso, por lo que se requiere:

- La necesidad de profundizar en análisis didáctico-metodológicos que valoricen las particularidades del proceso de formación laboral semipresencial y lo diferencien de otros procesos formativos para lograr una instrumentación didáctica singularizada que garantice la especificidad socio-profesional en contextos de actuación laboral.
- Una conceptualización que dinamice este proceso formativo a partir de connotar la relación dialéctica entre la autogestión profesional y la construcción formativa laboral contextualizada como procesos únicos e integradores de la formación semipresencial.
- La implementación de vías para la formación laboral que demanden la autogestión profesional del estudiante y que potencien su proceso de autoformación desde resignificar las potencialidades formativas de las problemáticas profesionales emergentes de cada escenario laboral para la búsqueda y apropiación de nuevos contenidos y métodos.

1.3. Caracterización del estado actual del proceso de formación laboral de la semipresencialidad y su dinámica, ejemplificado en la carrera de Derecho de la Universidad de Oriente

A partir de la determinación del problema científico de esta investigación (Anexos 1, 2, 3, 9 y 10), y desde el proceso de fundamentación epistemológica e histórica del objeto y el campo de acción de esta investigación, y dada la necesidad de profundizar en las particularidades didácticas de los mismos, se realiza una caracterización de su estado actual, que se sustenta en un diagnóstico basado en los siguientes **indicadores**:

1. Tratamiento didáctico-metodológico a la formación laboral desde la semipresencialidad.
2. Sistematización de contenidos en contextos de actuación laboral que potencien la autogestión profesional del estudiante.

En correspondencia con las principales categorías reveladas desde la profundización epistemológica e histórica realizada y con el objetivo de corroborar la situación inicial planteada y las posibles causas que la originan, se realizó un diagnóstico, a través de un muestreo intencional, en el segundo año de la carrera de Licenciatura en Derecho, del Curso Regular Diurno (CRD), en la Universidad de Oriente. Dicha selección obedece a que la investigadora imparte la Disciplina Idioma Inglés a estudiantes del segundo año de dicha carrera, la cual se adscribe a la modalidad semipresencial. De igual forma, se tuvo en cuenta que a partir del segundo año existe una mayor vinculación del estudiante con el objeto de la profesión. Se consideró, también, que la carrera de Licenciatura en Derecho se imparte no sólo en el Curso Regular Diurno, sino en Educación a Distancia y en la Universalización, por lo que existe una combinación de semipresencialidad y presencialidad.

Además de los indicadores anteriormente mencionados, se utilizaron técnicas empíricas de investigación tales como encuestas a profesores (Anexos 4 y 11) y a estudiantes de la carrera de Derecho, del Curso Regular Diurno (Anexos 5 y 12), lo que permitió tener un muestreo de todo el proceso formativo que permitiera una visión más amplia e integradora desde lo académico, investigativo y laboral en el contexto profesional concreto donde labora la investigadora de este tesis.

También se realizó la observación a 8 actividades de la práctica laboral de segundo año de la carrera de Derecho (Anexo 6), donde se implementa la semipresencialidad combinada con la presencialidad, así como la revisión documental de los Ejercicios Jurídicos, denominación para la práctica laboral de la Carrera de Derecho, lo que permitió corroborar las insuficiencias presentes en el objeto y campo investigados.

Como parte de esta investigación, se realizó una encuesta a 35 profesores universitarios de la carrera de Derecho, con el objetivo de evaluar el comportamiento actual de dicho proceso y la dinámica de su formación laboral. Se tuvieron en cuenta criterios tales como: experiencia profesional, vínculo con la universalización de la enseñanza y dominio de recursos metodológicos para el desarrollo de la autoformación en el estudiante.

El resultado de la encuesta a profesores evidencia que prevalecen los métodos expositivos y de elaboración conjunta, con mediano uso de los métodos problémicos, heurísticos e investigativos. Solo un 28.5% de los profesores evidenció un conocimiento pertinente de los métodos que deben prevalecer en cada tipo de encuentro, lo que demuestra, además, un conocimiento parcial de los tipos de encuentro (orientación, sistematización, generalización). Solo un 28.5% respondió correctamente, pero un 71 % proporcionó respuestas ambiguas al respecto. Por otro lado, el 43% de los profesores manifiesta que el nivel de independencia cognoscitiva de los estudiantes universitarios para enfrentar la semipresencialidad oscila entre mediano y bajo. Estas insuficiencias inciden negativamente en una pertinente actuación y autogestión formativa del estudiante en los diversos contextos por los que transita en su formación profesional, entre otros, porque no le permiten apropiarse de métodos que le propician protagonismo en su formación continua.

Fueron encuestados 40 estudiantes de Derecho, entre los cursos académicos 2009-2010, 2010-2011. Para ello se consideraron los criterios: tratamiento de los aspectos académico, investigativo y laboral, influencia de la práctica laboral en su formación profesional, tratamiento de los problemas profesionales de la práctica laboral en el proceso de formación. Las insuficiencias fundamentales detectadas están dadas en que los estudiantes conciben el proceso formativo de manera fragmentada, pues indistintamente otorgan un valor desigual a los componentes académico, investigativo y laboral. Es decir, no aprecian en todos la misma importancia al no manifestar un reconocimiento de la valía de los mismos de manera uniforme, concediendo el 50% de los estudiantes especial atención a la parte

académica, un 32.5 % concede el segundo lugar a lo investigativo y sólo el 17.5% valora la formación laboral como aspecto primordial, lo que evidencia una fragmentación en dichos componentes. Paradójicamente, el 62.5% valora de muy útiles las actividades realizadas en la práctica laboral para su desempeño.

Se evidenció una insuficiente integración de los problemas profesionales encontrados en la práctica laboral, a la docencia y a los trabajos investigativos que se les asignan, un 45% evalúa dicha integración de *poco frecuente* y un 32.5% como *frecuente*. Por otro lado, no se evidencia el protagonismo del estudiante en la construcción individual de contenidos y métodos de la profesión. En su mayoría presentan insuficientes habilidades en el dominio de estrategias de aprendizaje, un 42.5 % las dominan de forma *regular*, y un 32.5% de *mal*, lo que constata un insuficiente manejo de recursos para la autogestión profesional de su formación.

La carrera de Licenciatura en Derecho se desarrolla en el Curso Regular Diurno, en la Educación a Distancia y en la Universalización. Con respecto a los Modos de Actuación, en la revisión documental se constató que estos se logran de forma paulatina, es decir, que existen disciplinas que comienzan en un curso académico y continúan en otros, por lo que las habilidades propias de dichas disciplinas no se logran en un período específico. Esto influye en que los estudiantes de segundo y tercer años pueden asesorar a un cliente de manera muy elemental, ya que todavía no cuentan con suficientes conocimientos y habilidades propios de asignaturas que recibirán posteriormente, y que contemplan aspectos procesales que le permiten tal asesoría, así como conocimientos acerca de cómo proceder en las distintas situaciones profesionales a enfrentar.

Por otro lado, los modos de actuación de esta carrera permiten que una vez egresado el estudiante pueda desempeñarse como asesor jurídico, abogado, fiscal o juez, cada uno con sus especificidades profesionales propias que no admiten adecuar el contenido de uno a otro y que exigen de una alta

preparación y actualización profesional permanente.

En lo referente a la práctica laboral, según la revisión documental que contempla los Ejercicios Jurídicos, y teniendo en cuenta criterios del claustro de profesores, desde la implantación del Plan C, los Ejercicios Jurídicos, denominación adoptada por la práctica laboral en la Carrera de Derecho, son organizados, con mayor énfasis, desde el tercer año, a partir de una asignatura integradora de carácter instrumental, contentiva de aspectos procesales que permiten al estudiante, tras la aprehensión de los elementos sustantivos, su aplicación. De este modo tienen el "qué", pero con el estudio de las cuestiones procedimentales, conocen "el cómo" y "el cuándo". Por consiguiente, esta forma facilita no sólo la formación de habilidades profesionales en los diferentes modos de actuación, sino el cumplimiento eficaz de los objetivos verticales en cada una de las disciplinas.

Al implantarse el Plan de Estudios D, los Ejercicios Jurídicos se conciben desde una connotación diferente, al potenciar en los cuatro primeros años de la carrera, el acercamiento a la labor del personal auxiliar, o de apoyo a la profesión, reservando para el quinto año las relacionadas propiamente con su práctica. Es decir que, desde la concepción del mencionado plan de estudios, al conformar el mapa curricular las asignaturas de índole procesal fueron colocadas a partir del segundo semestre de cuarto año de manera que los Ejercicios Jurídicos precedentes, e incluso el de ese período, se realizarían sólo con el conocimiento en cierta medida, del "qué", sin el "cómo" y el "cuándo", lo que, a juicio de la decana de la Facultad y del resto del claustro de profesores, resulta improcedente.

Teniendo en cuenta estos análisis precedentes, se considera que hay sesgos en el proceso formativo, especialmente en la formación de **habilidades profesionales**, porque son incumplidos los criterios de precedencia y la vinculación de materias afines, planteados en los propios Programas de las Disciplinas, por ejemplo en Derecho Penal, Criminalística y Medicina Legal con la de la Integradora Procesal Penal. Por otro lado, **se disminuyó sensiblemente el fondo horario** para la realización de dicha práctica laboral.

Se constató, asimismo, que la práctica laboral no se desarrolla por igual desde la formación presencial y semipresencial, respectivamente. En el caso de la formación presencial, en el CRD, la práctica laboral se concibe desde los primeros años de las carreras, teniendo su mayor incidencia en los últimos. Sin embargo, los problemas profesionales encontrados en dicha práctica laboral no se integran sistemáticamente a la docencia desde los primeros años de la carrera, incidiendo en que el estudiante no percibe el valor de los mismos como elemento primordial en su formación y en su capacidad para construir y enriquecer los contenidos profesionales de forma individual e incorporar esas problemáticas para construir, de forma protagónica, dichos contenidos profesionales.

Por su parte, en la observación a las actividades de la práctica laboral (Anexo 6) desarrollada por los estudiantes de segundo año de la carrera de Derecho, se constató que consisten básicamente en prácticas de familiarización con actividades relacionadas con la futura labor a desempeñar en tribunales, fiscalías, registro civil y de la propiedad. Según el documento de Solicitud de Modificaciones al Plan de Estudios D de Derecho, segunda versión, los objetivos del Ejercicio Jurídico 2, como forma de desarrollar la práctica laboral se centran, según plan de esta asignatura, en:

- Valorar las normas jurídicas constitucionales y ordinarias en cuanto a su redacción, la sistemática y la eficacia social de las mismas, sobre la base de los conceptos, principios y teorías del Derecho Constitucional y de la concepción sistémica del Derecho.
- Interpretar críticamente los conceptos básicos y fundamentales del Derecho Civil y del Derecho Penal, sobre la base de una concepción científica materialista y una correcta técnica jurídica.
- Realizar investigaciones de mediano alcance sobre contenidos curriculares de este nivel a partir de un diseño teórico de investigación basado en las categorías, técnicas y métodos de la Metodología de la Investigación Social y dirigido a solucionar problemas legislativos y de la práctica jurídica cubanas relacionadas con los contenidos curriculares de este nivel.

Sin embargo, la disciplina Fundamentos Teóricos y Prácticos del Desempeño Jurídico en esta nueva concepción, conserva todavía rasgos empíricos que le cualificaron en el plan de estudios anterior. Por lo tanto, aun existe una dinámica caracterizada por una **relación entre los contenidos apropiados en el componente académico y su constatación empírica en los escenarios laborales concretos**. Se fortalecen así, los modos y las tareas profesionales diseñadas previamente en el Ejercicio Jurídico 2, como asignatura del Plan de Estudio que concreta la formación laboral desde la práctica. Se evidencia, por consiguiente, que dichos contenidos ya predeterminados no contemplan suficientemente las potencialidades formativas que aportan las problemáticas profesionales emergentes del ejercicio en el escenario laboral concreto y no se ofrece una apertura a reincorporar otros, limitando el tratamiento teórico y metodológico a **nuevos contenidos que pueden emerger de dicha dinámica en la sistematización de esa praxiología laboral**.

Las vías utilizadas se centran, por ende, en el cumplimiento de los objetivos, conocimientos, habilidades, valores y tareas prediseñadas a desarrollar en la práctica laboral por los estudiantes, con la orientación del profesor, y a través de formas como los debates, los trabajos extraclases y trabajos sistemáticos en Consejos Populares y Circunscripciones Electorales. Se considera, por tanto, que se requiere aún de sistematizar una vía que integre más la dinámica de los escenarios laborales a la apertura de nuevos contenidos y métodos de trabajo profesional que conduzcan a una autogestión más independiente y creadora, que sin deslindarse de la orientación curricular del Plan de Estudio, ofrezca nuevas alternativas de autoformación más flexibles a partir de los vertiginosos cambios y **las contradicciones que se establecen en la relación entre la ciencia, la profesión y los hechos profesionales concretos en que se manifiestan**.

En el caso de la Educación a Distancia, la práctica laboral requiere de una concepción más acabada, y en el caso de las Sedes Universitarias Municipales (SUM), desde la carrera de Derecho, la práctica laboral se concibe sólo desde cuestiones organizativas, pues la articulación del Ejercicio Jurídico se

produce a partir de presenciar juicios y demás cuestiones de la profesión, desde gestiones personales y fuera del horario de trabajo de los estudiantes, previa coordinación de la Facultad de Derecho con esas instituciones. Por lo tanto, la práctica laboral tampoco es un problema resuelto desde las SUM, en la carrera de Derecho.

Lo anteriormente expuesto, no permite, entre otros, una adecuada sistematización de nuevos contenidos en contextos de actuación laboral, evidencia una autogestión profesional insuficiente y además, un limitado tratamiento didáctico-metodológico a la formación laboral desde el proceso de formación semipresencial.

En resumen, las **insuficiencias** detectadas son las siguientes:

- Limitada articulación de la autogestión formativa desde la práctica laboral en el proceso de formación semipresencial.
- Escaso dominio de recursos y vías por el estudiante, para integrar al contenido los problemas profesionales emergentes de la práctica laboral e incidir en la construcción del mismo de forma autónoma y crítica.
- Insuficiente tratamiento didáctico-metodológico a la dinámica de la formación laboral, lo cual no garantiza una adecuada articulación e integración de los procedimientos propios para el autodesarrollo y la autogestión profesional formativa en contextos laborales.

Estos elementos, por tanto, permiten corroborar que las causas fundamentales de las insuficiencias en la dinámica de la formación laboral en la semipresencialidad, están dadas en la existencia de un enfoque didáctico aún poco coherente, que no permite el desarrollo de las necesidades profesionales del estudiante universitario desde su autonomía en la gestión de su formación y no se logra preparar al

mismo desde comienzos de su proceso formativo para enfrentarse a problemas reales de su profesión con un mayor protagonismo.

Los aspectos señalados, entonces, constituyen el marco contextual en el que se desarrolla el proceso de formación semipresencial en la Educación Superior desde la dinámica de su formación laboral, que evidencian la necesidad apremiante de transformar dicho proceso, de manera eficiente, a partir de favorecer la apropiación de una cultura de actuación socio-laboral-profesional como cédula dinamizadora de dicha formación.

CONCLUSIONES PARCIALES

El análisis epistémico ha permitido revelar la limitada respuesta epistemológica y praxiológica al proceso de la semipresencialidad en la Educación Superior, desde la formación laboral, pues aún no se reconoce, suficientemente, la necesidad de potenciar una cultura de actuación socio-laboral desde el propio proceso de formación de una cultura de actuación profesional.

Se reconoce la necesidad de una reinterpretación de la dinámica de la formación laboral, la cual se reduce a una mera forma organizativa principal del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que no trasciende la orientación de este proceso, a partir de evidencias sustentadas en el autoenriquecimiento, por parte del estudiante, de contenidos socio-profesionales, que le permitan transformar su objeto de trabajo así como la autotransformación de forma comprometida, flexible y trascendente, para potenciar el carácter independiente y creador en el sujeto.

El estudio de los antecedentes históricos, permitió revelar una insuficiente evolución hasta la etapa de desarrollo actual, ya que se continúan utilizando procedimientos que no se corresponden con las necesidades reales de las demandas de la semipresencialidad como proceso que busca el desarrollo

de la autonomía en el estudiante, afectando la pertinencia de la dinámica de la formación laboral de dicho proceso. Por consiguiente, se necesita profundizar en nuevas relaciones didácticas de dicho proceso desde su significatividad socio-laboral-profesional.

El diagnóstico del estado actual permitió constatar las insuficiencias existentes en el proceso de formación laboral semipresencial, en la carrera de Derecho en la Universidad de Oriente, que tienen su base en una insuficiente dinámica, lo que no permite la sistematización de la autogestión profesional y su construcción formativa laboral contextualizada, como procesos únicos e integrados, lo que demanda la necesidad de integración de nuevas relaciones esenciales, que sean expresión de las particularidades de la dinámica semipresencial desde la formación laboral.

La caracterización epistemológica y praxiológica del objeto y campo de acción encaminan a la elaboración de un modelo de la dinámica socio-laboral-profesional semipresencial en la Educación Superior, que permita superar las insuficiencias existentes en el proceso de formación semipresencial, y que se sustente en la relación dialéctica entre la sistematización de la autogestión profesional y su construcción formativa laboral contextualizada.

CAPÍTULO II CONSTRUCCIÓN TEÓRICA Y PRÁCTICA DE LA DINÁMICA SOCIO-LABORAL- PROFESIONAL DE LA SEMIPRESENCIALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

INTRODUCCIÓN

En el presente capítulo se realiza la modelación de la dinámica socio-laboral-profesional semipresencial en la Educación Superior, con un enfoque científico holístico-configuracional, la cual es expresión de las relaciones esenciales que entre sus configuraciones se establecen, desde las cuales se originan los movimientos que dan lugar a nuevas cualidades en el objeto transformado.

Estas relaciones sustentan la elaboración de una estrategia didáctica del proceso de formación socio-laboral de la semipresencialidad en la Educación Superior, la cual es expresión de la lógica modelada y deviene del carácter integrador de la apropiación intencional socio-profesional, la sistematización de la praxiología socio-laboral y la aplicación autogestionada de la práctica profesional.

2.1 Fundamentos teóricos del modelo de la dinámica socio-laboral-profesional de la semipresencialidad en la Educación Superior

En la modelación de la dinámica socio-laboral-profesional semipresencial en la Educación Superior, se asumen como fundamentos teóricos esenciales:

- Desde lo epistemológico, *la Teoría Holístico-Configuracional*, como sustento teórico que permite el establecimiento de las dimensiones esenciales, desde el reconocimiento de sus configuraciones y las relaciones que se establecen entre las mismas (Fuentes, 2009).

Por ello, el modelo holístico configuracional es de singular importancia dentro de este proceso de investigación de la realidad, ya que responde a posturas epistemológicas que permiten orientar la lógica

de la semipresencialidad socio-laboral-profesional en la Educación Superior, favoreciendo una apropiación y transformación pedagógica activa, constructiva y creadora. Por otra parte, se reconoce el carácter dialéctico de las relaciones establecidas a lo interno del proceso modelado, ya que se concibe como una totalidad dialéctica para construir la nueva dinámica que se propone.

- Se reconoce la relación que se establece entre la *cultura profesional* y la *cultura laboral* como **unidad dialéctica dinamizadora de la lógica didáctica socio-laboral-profesional semipresencial que se modela** (Espinosa Ramírez, 2008; Cerezal, Julio, 2000).

Desde esta perspectiva se reconoce la necesidad de articular lo socio-laboral-profesional como célula didáctica sistematizadora de un movimiento único e integrador de la praxis profesional en contextos de actuación, desde las esencialidades de la semipresencialidad, como contexto de formación.

- Se asume la concepción de *autogestión de la formación*, a partir de su significatividad socio-profesional, como perspectiva válida para una generalización contextualizada de la praxis profesional en la lógica semipresencial que se propone (Borges F, 2007; Dámaso, 2009).

Desde estos presupuestos, es posible analizar e interpretar la dinámica socio-laboral-profesional semipresencial que se propone, como un proceso que potencia la autonomía socio-laboral-profesional como cualidad que resignifica las potencialidades de los sujetos para planificar, supervisar, controlar y evaluar sus recursos y estrategias profesionales en contextos determinados y guiar su actuación en correspondencia con estos.

- Se significa, desde lo pedagógico, la *vinculación de la educación con la vida, el medio social y el trabajo*, como principio para la sistematización de la cualidad socio-laboral-profesional en la **dinámica modelada** (Addine, Fátima y otros, s/a).

Ello permitió orientar la lógica didáctica modelada desde una comprensión real de la teoría en su vínculo con la práctica profesional, a través del reconocimiento, en la dinámica socio-laboral-profesional

que se propone, de las potencialidades formativas de las problemáticas profesionales emergentes de los escenarios concretos de trabajo para potenciar la búsqueda y apropiación de nuevos contenidos y métodos profesionales.

- Se reconoce la *mediación*, como categoría que permite sustentar la configuración de *mediación semipresencial profesional* (Salazar, 2009; Dámaso, 2009).

Ello favorece su reconstrucción, desde su particularidad para la dinámica socio-laboral-profesional semipresencial, al connotarla como un proceso didáctico-comunicativo integral que garantiza la interacción, no sólo entre los sujetos involucrados en la praxis socio-laboral en contextos de actuación, sino con otros medios y recursos tecnológicos de la información y las comunicaciones para promover el autodesarrollo profesional y la relación en el sistema de mediaciones interactivas durante la práctica social en el trabajo, pero que trascienda, con carácter generalizador, el escenario laboral concreto.

- Se asume la *sistematización de la cultura contextual y universal*, como categoría para reconstruir la dinámica semipresencial aportada, desde su carácter formativo laboral contextualizado (Fuente, L, 2007).

Esto permite connotar la intencionalidad socio-laboral-profesional, como cualidad que se sistematiza en toda la lógica del movimiento del modelo, al potenciar la relación teoría-práctica y el enriquecimiento e interpretación de los contenidos profesionales, a partir de las esencialidades formativas emergentes del contexto y los recursos profesionales que se dinamizan por el sujeto como resultado de su praxis laboral concreta.

2.2 Modelo de la dinámica socio-laboral-profesional de la semipresencialidad en la Educación Superior

Se hace necesario partir de la resignificación de la dinámica socio-laboral-profesional de la semipresencialidad en la Educación Superior. La misma se interpreta como un proceso formativo

integrado de autogestión socio-laboral-profesional que, en un mismo eje de sistematización didáctica, permite dinamizar la praxis profesional en contextos concretos de actuación.

Esta dinámica socio-laboral-profesional de la semipresencialidad, se define como el proceso de resignificación formativa socio-laboral-profesional que garantiza la interrelación, coordinación, integración y cooperación efectiva de las potencialidades laborales de los sujetos desde el sentido profesional, y en igual medida, se resignifica lo profesional desde la sistematización de su actuación socio-laboral, a partir de una construcción autogestionada y una mediación semipresencial profesional.

Se significa, por tanto, la relación revelada en la sistematización epistemológica y praxiológica realizada, de la cual emergió la necesidad de potenciar la **sistematización de la autogestión profesional**, como esencia dinamizadora de una lógica intencional del actuar profesional y su **construcción formativa laboral contextualizada**, como esencia mediadora de la generalización socio-laboral en contextos.

La **sistematización de la autogestión profesional**, se constituye en el proceso que permite la continuidad y consecutividad de la aprehensión de recursos personales, interactivos y profesionales por parte de los sujetos para una formación permanente, en tanto permite integrar conocimientos, habilidades, técnicas, métodos, recursos adquiridos, con un alto nivel de profundidad, lo que facilita el autodesarrollo de sus potencialidades para enfrentar la consecución pertinente de sus tareas profesionales.

Sin embargo, este primer momento no resulta suficiente para una dinámica semipresencial socio-laboral-profesional pertinente, sino se complementa, a su vez, con una **construcción formativa laboral contextualizada** al potenciar la relación teoría-práctica y el enriquecimiento de los contenidos objeto de la profesión, por lo que implica un proceso de interpretación y reconstrucción de contenidos y métodos de aprendizaje, de análisis individual y grupal de los significados y sentidos de la cultura de la profesión

en su relación con el desarrollo de la ciencia, la tecnología y los hechos emergentes de los escenarios laborales concretos, lo que le permite desarrollar la capacidad de reconstruir, redefinir y resignificar la autogestión profesional sistematizada desde el reconocimiento de las potencialidades formativas de las problemáticas profesionales emergentes de los escenarios concretos de trabajo donde se desarrollan.

Se revela, por tanto, esta relación dialéctica, ya que, en la misma medida que se va sistematizando una autogestión profesional, se va perfeccionando la construcción formativa laboral contextualizada y dicha construcción, a su vez, determina el proceso de sistematización de la autogestión profesional, condicionando su constante transformación.

Por consiguiente, la lógica integradora socio-laboral-profesional semipresencial, como eje de sistematización de la autogestión de la práctica profesional que se propone, está condicionada por la necesidad de satisfacer las exigencias formativas del profesional universitario desde la intencionalidad de su actuar práctico-profesional, hacia un redimensionamiento de su carácter dialéctico con lo socio-laboral, como contexto formativo único e integrador.

Por lo que, en este modelo se definen dos dimensiones, como resultado de las relaciones que se establecen entre las configuraciones:

- **Dimensión socio-laboral-profesional y**
- **Dimensión contextualizada práctico-profesional**

La **dimensión socio-laboral-profesional**, es expresión del movimiento de esta dinámica semipresencial, a partir de las relaciones esenciales que se producen entre las configuraciones: **apropiación intencional socio-profesional, problematización socializada de situaciones profesionales e interpretación de contenidos profesionales**, que se sintetizan en la configuración de **sistematización de la praxiología socio-laboral**.

La **apropiación intencional socio-profesional**, es el proceso que expresa la direccionalidad causal en

la construcción personal del sujeto del significado cultural de la profesión, lo cual determina, a su vez, el sentido con que es asumido para guiar su actuación profesional, desde una profundización didáctica de lo verdaderamente esencial y trascendente para su formación.

En esta apropiación intencional, se produce la apertura o primer acercamiento del estudiante a las esencialidades del objeto de estudio de su profesión, donde la relación entre lo afectivo y lo cognitivo adquiere relevancia convirtiéndose en premisa para esta aproximación, con vista a una consecución individualizada de la significatividad cultural profesional del sujeto para enfrentar los problemas de la profesión, a partir de la aprehensión de recursos personales y profesionales que le permitirán una exitosa actuación profesional, así como la posibilidad de una formación permanente.

La dinámica de esta apropiación, entonces, ha de garantizar el compromiso con los significados sociales de la profesión, lo que -a partir de la identificación con los valores profesionales- se encamina a generar nuevos sentidos, que potencien la motivación profesional intrínseca y, a la vez, enriquezcan el proceso de formación de los sujetos de forma principalmente autónoma.

Desde esta configuración, se favorece la sensibilización hacia la profesión, en tanto se connota el reconocimiento cultural profesional por parte de los sujetos a partir de ir determinando la importancia que la misma representa para la práctica sociocultural, con lo que se determina su esencia social, cultural, objetiva y real a partir de una apropiación significativa de las cualidades y actividades profesionales que se van conformando en los estudiantes. Esta apropiación, por consiguiente, garantiza la consecución formativa de la intencionalidad profesional en correspondencia con lo que resulta socialmente significativo para los sujetos implicados a partir de valorar el dominio de recursos personales y profesionales que le permiten la autogestión de su formación.

Ello condiciona, entonces, la disponibilidad para la aprehensión de los significados y sentidos culturales de la profesión, que se van configurando a partir de correlacionar, en la misma lógica semipresencial

propuesta, las esencialidades propias del objeto de la profesión y el razonamiento profesional de los sujetos implicados, desde su subjetividad, como expresión de sus expectativas, ideas, aspiraciones, deseos e intenciones, tanto personales como sociales, lo que permite ir precisando y resignificando la intencionalidad de la profesión desde los modos de actuación y la autogestión formativa.

Ello permite al estudiante ir construyendo la lógica de su autoformación a partir de una aprehensión de las esencialidades epistemológicas y metodológicas del objeto de la profesión, lo que permite identificar su encargo social, distinguiendo su especificidad socio-profesional, reveladora de las potencialidades y constructos que conforman la identidad profesional de los sujetos.

Por consiguiente, esta configuración se sustenta en un reconocimiento del carácter transformador de la semipresencialidad, como contexto de formación de la cultura socio-laboral-profesional de los sujetos, desde una intencionalidad didáctica, lo que significa encauzar el proceso hacia una comprensión de las significaciones objetivas de la profesión, en correspondencia con su esencia cultural en cada contexto de actuación.

Dicha apropiación intencional socio-profesional parte de asumir el carácter particular de la cultura profesional, en tanto auto-reconocimiento teórico-praxiológico de las esencialidades de una determinada especialidad, y en esa aprehensión, se va connotando lo universal, por la posibilidad de trascendencia social, espacial, contextual y temporal, con lo cual se transita hacia sus cualidades propias, a lo que resulta profesionalmente importante y significativo para el sujeto, desde lo epistemológico, lógico y metodológico.

Sin embargo, esta apropiación intencional socio-profesional, no es suficiente para una dinámica semipresencial pertinente, si no es en su relación con la **problematización socializada de situaciones profesionales** y la **interpretación de contenidos profesionales**, como par dialéctico dinamizador de la lógica socio-profesional que se propone.

La configuración de **problematización socializada de situaciones profesionales**, deviene proceso que permite la reconstrucción interactiva, conjunta e individualizada de situaciones profesionales reales o modeladas, a partir de redimensionar los métodos a utilizar hacia una especificidad problémica que estimule en los sujetos ir configurando su lógica de pensamiento independiente desde la búsqueda y la investigación, por lo que se socializa el conocimiento individual, enriqueciéndolo y potenciándolo en el conocimiento colectivo, que aparece como producto de la actividad grupal.

Desde esta perspectiva, lo problémico en esta lógica socio-laboral-profesional semipresencial, adquiere una significación distintiva, en tanto favorece el proceso de individualización desde la socialización e intercambio que ayuda a la toma de decisiones y al pensamiento crítico, a partir de intervenir y solucionar problemas de la profesión, desde su carácter único y específico. En tal sentido, la profesionalidad desde lo problémico, emerge como potencialidad formativa socializada, ya que favorece en los estudiantes la búsqueda de solución a problemas nuevos para ellos, en virtud de lo cual aprenden a adquirir y fomentar, en una dinámica socialmente comprometida, una multiplicidad de alternativas profesionales para dar respuesta a esa diversidad y complejidad situacional, favoreciendo así una apropiación coherente y significativa de su accionar socio-profesional.

Por consiguiente, se redimensiona el carácter problematizador de esta categoría, al estimular la búsqueda de la verdad por parte de los sujetos en el enfrentamiento a situaciones muy cercanas a la realidad social con problemas concretos vinculados a su futura actividad profesional, a través del trabajo conjunto de indagación y reflexión, aproximando la lógica de la profesión a la investigación científica y a la actividad transformadora y social.

Esta configuración, entonces, fortalece las capacidades analíticas de los sujetos en tanto permite conocer la esencia específica de los problemas profesionales objeto de atención, y sus posibles alternativas de solución, no como recetas o verdades absolutas, sino desde una valoración de la multiplicidad de respuestas y cosmovisiones posibles que puedan gestarse a partir del manejo del

sistema conceptual de la ciencia que se aplica a un problema práctico concreto, teniendo en cuenta sus ventajas y desventajas, como vía para encontrar, desde criterios comunes, la alternativa más viable en esa búsqueda colectiva para su solución. Por lo tanto, esa problematización socializada de situaciones profesionales permite revelar el significado de la apropiación intencional socio-profesional al descubrir sus esencialidades y relaciones propias y construir sentidos que se concretan en intenciones para regular su desempeño.

Por consiguiente, esta configuración implica el control sobre los procesos cognitivos que estructuran el pensamiento profesional, y se manifiesta en las potencialidades del estudiante para su autorregulación en las situaciones profesionales que enfrentará, lo que permitirá evaluar su actuación y modificarla en dependencia de las características y elementos distintivos, seleccionando, modificando y adecuando las estrategias y recursos que debe emplear para desempeñarse adecuadamente durante su formación, todo lo cual se resignifica a través de experiencias individuales y grupales, mediante un proceso de interacción lógica problematizada entre la teoría y la práctica en el que, partiendo de los problemas de la práctica, se busquen soluciones integradoras por medio de recursos teóricos.

Por tanto, deviene proceso social de construcción de una cultura de actuación profesional que obedece al carácter de la integridad del desarrollo de la capacidad transformadora humana que se sucede en la dinámica de las relaciones entre los sujetos. Se trata, entonces, de una formación que en constante y sistemática relación, es capaz de potenciar y transformar el comportamiento en el saber, hacer, ser y convivir de los sujetos al implicar la transmisión y aprendizaje de unos modos específicos de relación humana, unas actitudes y formas de actuación valoradas socialmente, que promueven la socialización en los complejos problemas propios de los contextos laborales y profesionales. Esto permite la apropiación de códigos profesionales que se constituyen en referentes para una actuación profesional pertinente, que aporta modelos propios transformados y reconsiderados por los sujetos. Por lo tanto, estos códigos no median mecánicamente en las relaciones de los sujetos en las situaciones

profesionales sino en función de la propia interacción de estos porque aportan un nivel de significados a la organización social que los contiene.

Sin embargo, esta configuración de problematización socializada de situaciones profesionales por sí sola, no garantiza la pertinencia de la dinámica socio-laboral-profesional semipresencial que se modela, en tanto demanda de una **interpretación de contenidos profesionales**, como par dialéctico que garantiza un análisis más esencial de los significados y sentidos profesionales, desde una mirada creativa que emerge de la problematización socializada de situaciones profesionales, y adquiere un sentido diferente y cualitativamente superior en la valoración y construcción individual de conocimientos, habilidades y valores propios de la profesión.

Esta configuración, entonces, garantiza un mayor nivel de desarrollo de la capacidad de indagar, de profundizar y de reconocer el significado de la profesión, en tanto garantiza la ampliación-resignificación de los fundamentos gnoseológicos, epistemológicos y metodológicos de la misma, a partir de la apropiación de la cultura de la profesión. Esto implica, entonces, no una incorporación de contenidos socio-profesionales a la formación, como un añadido, sino de un proceso que favorezca en el sujeto, la construcción individualizada de los contenidos de su profesión, desde una intencionalidad interpretativa profesional, en su propio quehacer interactivo práctico-profesional.

Se trata, por consiguiente, de resignificar la lógica formativa socio-laboral-profesional desde la construcción individual de contenidos profesionales en correspondencia con su desarrollo práctico-profesional. Por tanto, desde esta configuración, se incentiva paulatinamente en el estudiante la capacidad de revelar los elementos esenciales del contenido profesional, desde conceptos, categorías, teorías, leyes, que garantizarán la base teórica conceptual para comprender y resolver las situaciones profesionales y los problemas específicos a enfrentar en su actuar profesional. Esto permitirá hacer suyas las herramientas y recursos que necesita para poder operar, independiente y exitosamente en su proceso de formación. Por lo que implica en el estudiante, la motivación hacia la autoconstrucción del

contenido de su quehacer profesional, desde la incorporación de problemáticas propias de ese quehacer.

Dicha interpretación, entonces, se determina por el nivel de generalidad de las situaciones profesionales que puede enfrentar el estudiante aplicando los contenidos propios de su objeto de actuación, coherentes con su pensamiento lógico, en una integración con los métodos profesionales, para lograr una resignificación de la especificidad de sus conocimientos, habilidades y valores y su reinterpretación desde un reconocimiento de sus propias necesidades formativas y sus potencialidades para el desempeño ante la transformación de los procesos profesionales y sociales.

Este proceso interpretativo, permite al sujeto direccionar la profundización y valoración de nuevos contenidos profesionales y orientarlos hacia su concreción práctica, de manera significativamente autónoma y transformadora, por lo que enriquece su cultura de actuación profesional, en una recreación y resignificación constante de sus códigos de desempeño, que favorece la comprensión e interpretación de su cultura profesional previa, hacia la interpretación de nuevos sentidos culturales profesionales durante su propio proceso formativo.

Por consiguiente, esta interpretación de contenidos profesionales fortalece el sentido de la responsabilidad del estudiante para planificar, ejecutar y evaluar sus propios modos de enriquecer su apropiación intencional socio-profesional a través de contenidos específicos, basado en el sistema categorial que distingue las esencialidades teóricas de la profesión, las habilidades y valores necesarios para responder a situaciones profesionales concretas, en una búsqueda constante, consecuente con su cultura e intencionalidad profesional, en función de un ámbito de desempeño profesional y social concreto.

Por consiguiente, su esencia radica en promover que el sujeto opere con y sobre los contenidos profesionales de forma consciente, y que el propio sistema de medios, así como el operar con y desde

ellos, adquiera significado como medio de transformación de la realidad y de sí mismo.

Ambas categorías: problematización socializada de situaciones profesionales e interpretación de contenidos profesionales constituyen una unidad dialéctica, que al tiempo que son contradictorias, se complementan.

La unidad indisoluble entre ambas está dada porque la problematización socializada de situaciones profesionales complementa la interpretación de contenidos profesionales ya que en la misma medida en que los sujetos socializadores problematizan en situaciones profesionales propias, de forma interactiva, se potencia la interpretación de contenidos profesionales desde procesos de reconstrucción cognitiva e individual a partir de la solución a las disímiles situaciones, lo que potenciará su desarrollo intelectual, y en este proceso interpretativo, se condiciona la problematización desde la interpretación, en la misma medida que se va enriqueciendo y resignificando desde las especificidades socializadas en situaciones profesionales determinadas, con lo que se niegan ambas categorías a la vez que se transforman.

Como resultado de la contradicción dialéctica entre la problematización socializada de situaciones profesionales y la interpretación de contenidos profesionales emerge una categoría de carácter concreto y cualitativamente superior: **la sistematización de la praxiología socio-laboral, como expresión del carácter de continuidad y consecutividad integradora de la dialéctica entre teoría y práctica socio-laboral, a través de la aplicación científica de conceptos teóricos a la realidad socio-laboral, lo que conduce, al mismo tiempo, a una transformación de la teoría, por lo que se sistematiza el quehacer teórico de la práctica en el contexto socio-laboral y viceversa.**

Por lo que este estadio se convierte en un momento esencial para la actuación exitosa del estudiante al implicar la producción de conocimientos desde y para la práctica de la profesión, a partir de concebir a la práctica como fuente de conocimiento, en interrelación dialéctica con la teoría.

Por lo tanto, la sistematización de la praxiología socio-laboral trasciende y se convierte en un proceso permanente y acumulativo de creación de conocimientos a partir de la intervención de los sujetos en el contexto socio-laboral-profesional, en el que desarrollan objetivos transformadores de ese contexto y de sí mismos, lo cual implica un proceso de reflexión que significa comprender las situaciones profesionales del contexto laboral-profesional, orientarse en ellas y actuar adecuadamente. Esta reflexión, entonces, se sustenta en conocimientos y, asimismo, produce nuevos conocimientos que corroboran o varían los conocimientos anteriores, y les permitirá afrontar novedosas situaciones propias de la práctica de su profesión. De ahí que, pretende orientar a los sujetos en el orden y rigor del conocimiento propio de su práctica profesional.

Es decir, se trata de una práctica como actividad consciente e intencionada, que se sustenta en un conocimiento previo y que se propone la transformación y autotransformación desde acciones desarrolladas por los sujetos que, desde la interacción con ese contexto socio-laboral, son capaces de identificar problemas de la profesión sobre los cuales actúan conscientemente con los recursos personales y profesionales que han aprehendido.

Este contexto socio-laboral-profesional implica que el sujeto resuelva situaciones profesionales dinámicas, que demandan la toma de diferentes alternativas para solucionar dichas problemáticas, que se sustentan en conocimientos que provienen tanto de la teoría como de lo que empíricamente se conoce sobre esa realidad contextual, debido a estudios, reflexiones, intercambios e interacción con otros.

En esta dinámica es importante considerar que el sujeto es parte activa de la situación profesional y del contexto en el cual está interviniendo, por lo que su acción está produciendo cambios en dicha situación y en sí mismo al permitirle profundizar en conocimientos a partir de esa problemática propia del contexto laboral-profesional.

En esa práctica laboral-profesional intervienen otros sujetos socializadores, cuyas visiones, intereses, formas de intervención e interpretaciones sobre la práctica y sus efectos son diversos. Esto condiciona un diálogo de heterogéneos y disímiles saberes, lo que no significa que unos sean más o menos válidos que los otros, sino que los mismos proporcionan una mayor comprensión de lo teórico en su vínculo con la praxis profesional, aportando métodos, vías y contenidos de las problemáticas profesionales emergentes del contexto laboral-profesional.

Por lo tanto, la sistematización de la praxiología socio-laboral implica una dialéctica en la que la teoría se pone al servicio de la práctica, no como un modelo total, sino como el conocimiento que es relevante para una mayor comprensión de las situaciones profesionales propias de los complejos y diversos contextos laboral-profesionales e incidir en consecuencia. De ahí que, el conocimiento previo en que se sostiene la práctica se basa en la teoría existente, es decir, la teoría está en la práctica, forma parte esencial de esta última y se expresa en ella, otorgando sentido y significado a lo que se hace.

Por ende, a través de la sistematización de la praxiología socio-laboral el estudiante adquiere un nivel superior de interpretación cognitiva y es capaz, al mismo tiempo, de valorar su actuación durante la integración y aplicación de los conocimientos académicos a situaciones profesionales que implican niveles de profundidad superiores y un acercamiento real a la práctica de la profesión.

Deviene, por tanto, un proceso de incesante reflexión que implica comprender las situaciones profesionales y orientarse en ellas para actuar adecuadamente desde la producción de nuevos conocimientos que le permite enfrentar situaciones profesionales emergentes en la práctica de la profesión.

La relación teoría-práctica es esencial en la formación laboral del estudiante y se hace más significativa si la teoría cobra sentido a partir de la práctica, si los conocimientos teóricos se emprenden en función de las condiciones concretas del trabajo y si se pueden identificar como situaciones originales de la

práctica, teniendo en cuenta necesidades concretas de la producción, problemas laborales y sociales reales, la sistematización y aplicación de la teoría a la resolución de problemas productivos. Asimismo, permite al estudiante el dominio de las herramientas necesarias para enfrentar y apropiarse de los conocimientos y habilidades necesarios para su desempeño laboral futuro. Por lo que el estudiante debe desarrollar actitudes, conocimientos, habilidades que le permitirán un cabal desempeño en función de las necesidades de su esfera de actuación, lo que posibilitará la capacidad de destacarse en su contexto laboral-profesional. (Ver fig. 2.2.1)

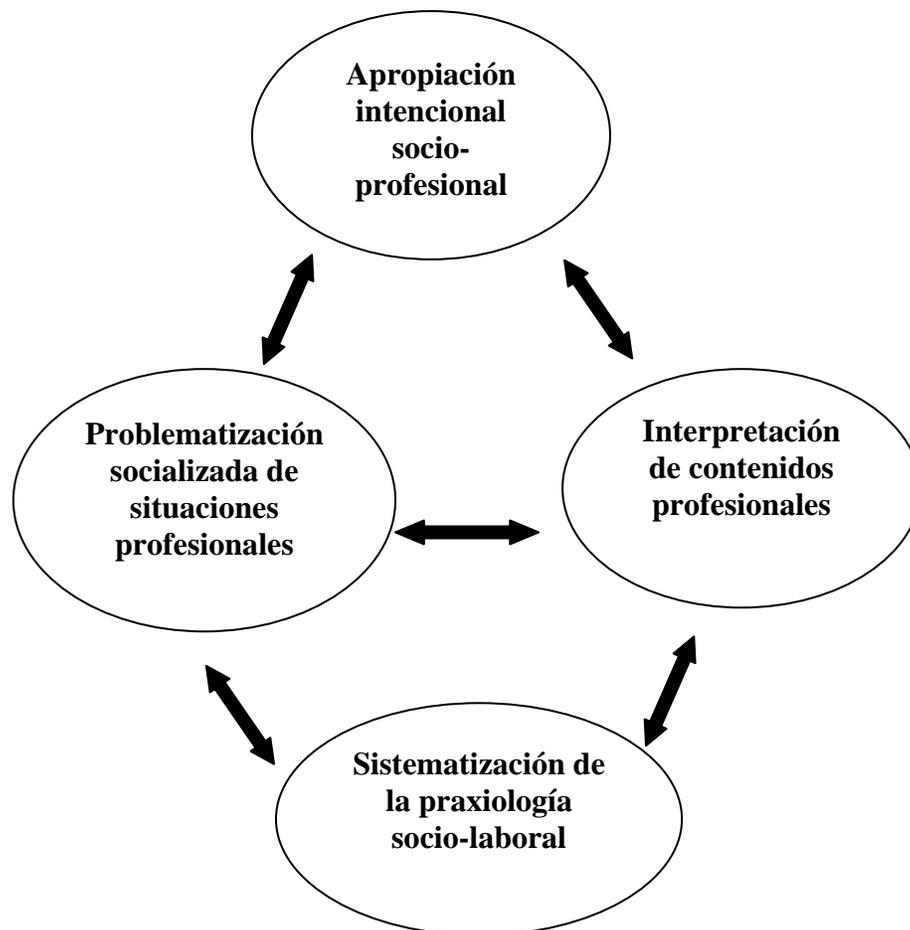


FIGURA 2.2.1: Dimensión socio-laboral-profesional

Por ende, las cualidades anteriormente referidas, son condiciones necesarias para la sistematización de la praxiología socio-laboral, pero no son suficientes. En tal sentido, la sistematización de la praxiología socio-laboral se constituye a su vez en una síntesis de la contradicción dialéctica entre la **indagación científica de la actividad laboral y la mediación semipresencial profesional**, que en un nuevo movimiento, adquieren una cualidad superior, en otro nivel de complejidad: **la aplicación autogestionada de la práctica profesional**. Esta relación constituye expresión de una nueva dimensión: **dimensión contextualizada práctico-profesional**.

Dicha dimensión se revela a partir de la relación conexas entre la sistematización de la praxiología socio-laboral y la aplicación autogestionada de la práctica profesional, dinamizada por la contradicción dialéctica entre la indagación científica de la actividad laboral y la mediación semipresencial profesional.

La **indagación científica de la actividad laboral** es la configuración que le permite al estudiante el dominio de habilidades para incursionar en la investigación científica como recurso indispensable para su autoformación permanente a través de un proceso que promueve la búsqueda y el descubrimiento de forma independiente, para luego interactuar e intercambiar conocimientos, experiencias y saberes con otros sujetos socializadores.

Esta configuración significa un proceso activo en el que el estudiante adquiere las experiencias, los conocimientos, los diversos recursos personales y profesionales que la investigación propicia, los que empleará no solo durante su formación de pregrado, sino en su desempeño profesional en los diversos y complejos contextos socio-laboral-profesionales una vez egresado. Por lo que se le considera un proceso esencial porque implica la incursión en la dinámica científica y profesional que prepara, entre otros, para el intercambio de conocimientos, experiencias y saberes a partir de la implementación de recursos personales y profesionales para la solución de problemas científicos propios de la profesión.

Esto significa que la indagación científica de la actividad laboral permite al sujeto determinar

perspectivas diversas, categorías, leyes, teorías, así como lograr el tránsito hacia niveles superiores en la construcción del conocimiento científico, de forma individual y conjunta, lo que significa observar, comprender, explicar e interpretar de forma lógica y estructurada un fenómeno o proceso determinado, que genera nuevas interrogantes. Por lo que se concibe la indagación científica de la actividad laboral como un proceso que potencia en el estudiante las capacidades investigativas que le permitirán el exitoso desarrollo de su práctica profesional y social a partir del dominio de procedimientos que tienen en cuenta la lógica del pensamiento, o sea, el análisis, la síntesis, la deducción, la generalización, así como el razonamiento crítico, la reflexión, la asunción de posiciones críticas partiendo de un problema de interés socio-laboral-profesional, lo que permitirá potencialidades para investigar y autoenriquecer contenidos y métodos del contexto laboral-profesional en un ejercicio de búsqueda constante y permanente.

Desde esta configuración, el estudiante se prepara en la búsqueda de lo nuevo para él, para la sociedad y para las ciencias. Por lo tanto, se favorece la construcción de conocimientos, a través de procesos de abstracción, análisis, síntesis, reflexión, crítica científica, entre otros. Se fortalece, entonces, la autonomía en el aprendizaje y el autodesarrollo porque el estudiante despliega habilidades de indagación y reflexión para lograr una formación que implica la investigación científica como proceso formativo permanente.

Consecuentemente, se fortalece en el estudiante el desarrollo de su pensamiento lógico que le permite reflexionar, comparar, elaborar hipótesis, proponer soluciones a diferentes problemáticas laborales, transformar, valorar y crear, utilizando sus recursos profesionales, científicos, métodos profesionales y de la ciencia que favorezca la profundización en su práctica laboral, indagando en sus potencialidades para un accionar más pertinente desde las especificidades de los contextos laborales y las problemáticas profesionales emergentes de los escenarios concretos de trabajo donde se desarrolla el

sujeto, que garanticen una búsqueda y reorientación constante y sistemática de nuevos métodos, vías, recursos científicos para su enriquecimiento y transformación social, profesional, laboral e individual.

Sin embargo, la indagación científica de la actividad laboral no resulta suficiente si no es en su relación con la **mediación semipresencial profesional** como proceso socio-interactivo integral comunicativo que media no sólo en el sistema de relaciones entre los sujetos involucrados en la dinámica socio-laboral contextualizada, sino que requiere a su vez, de la utilización de recursos, medios, procedimientos tecnológicos de la información y las comunicaciones, dirigido a provocar cambios en el proceso y en el propio sujeto, en su interacción con el contexto de la práctica profesional a través del dominio de recursos comunicativos y profesionales para una inserción y convivencia laboral efectiva contextualizada.

En el contexto de la práctica laboral-profesional tienen lugar actividades específicas reguladas por normas que rigen el modo de actuación de los participantes en interacción con otros, es decir, ética, respeto, ayuda mutua, perseverancia, responsabilidad, estética. Por lo tanto, esta configuración posibilita la inserción y convivencia consecuente con las exigencias de cada escenario laboral-profesional en el que coexisten objetivos laborales comunes, sujetos con diferentes niveles y que desempeñan funciones diversas en la actividad laboral, en el cual la acción comunicativa socializadora que se establece entre los actores de este proceso de formación, con sus experiencias, conocimientos, saberes, permiten un crecimiento profesional. Por tanto, esos recursos personales y profesionales se fusionan e interactúan y promueven la producción de nuevos conocimientos y el crecimiento personal y profesional.

Esta interacción entre los sujetos y los recursos y medios tecnológicos de la información y las comunicaciones, como dinamizadores del proceso formativo, al favorecer el establecimiento de nuevas relaciones de significados y sentidos, permite la profundización, consolidación y generalización creativa de conocimientos, lo que implica la búsqueda de solución a situaciones y problemas profesionales

emergentes del contexto laboral, que no estuvieron previstos en el currículo, y que son parte integrante de esa cultura de la profesión.

Así, estos recursos y medios tecnológicos se convierten en mediadores al promover la personalización y significación en un proceso interactivo. Por lo tanto, la mediación semipresencial profesional con su dinámica de interacción, promueve la estructuración de los recursos internos y externos, lo que permite, a su vez, la continua apropiación de estrategias para una actuación socio-laboral-profesional pertinente. De ahí que esta configuración conlleve a la movilización cognitiva del estudiante, principalmente a la producción creativa de conocimientos.

A través de la mediación semipresencial profesional se hacen conscientes, mediante la interacción y el intercambio de saberes, las diversas formas de abordar y construir el conocimiento científico, de acuerdo con las habilidades individuales y los niveles de aprendizaje que el estudiante haya alcanzado.

Siendo así, la mediación semipresencial profesional permite la interacción entre los sujetos y los recursos y medios tecnológicos de la información y las comunicaciones con particularidades de gestión de conocimientos, experiencias, saberes, los que tienen gran incidencia para la autogestión formativa ya que propician la indagación, la interacción desde contextos profesionales como espacios de sistematización que implican la autotransformación desde una participación activa presencial y semipresencial. Por lo que es un proceso dinámico de construcción y reconstrucción de conocimientos, significados y sentidos que hacen posible el autodesarrollo profesional del sujeto.

Por tanto, implica un proceso intencionado de madurez, consolidación y de aprendizaje, desde el desarrollo consecuente de las dimensiones productiva, económica, tecnológica, que facilitan no sólo las propias relaciones laborales, sino cualquier relación que se establezca en la producción y reproducción de su cultura laboral y profesional con un sistema de valores que prepare al sujeto para poseer un acervo cultural que le permita modificar o reafirmar formas de conducta en el transcurso de su vida,

teniendo como fin, la óptima preparación para la vida laboral y profesional. Conlleva este proceso, entonces, al estudio de las normas, conductas, relaciones humanas y contenidos sociales, que se expresan en el contexto laboral-profesional.

Por consiguiente, ambas configuraciones, indagación científica de la actividad laboral y mediación semipresencial profesional constituyen una unidad dialéctica. La indagación científica de la actividad laboral se sustenta en una mediación semipresencial profesional, como proceso que posibilita la inserción y convivencia consecuente de los sujetos con las exigencias de cada escenario laboral-profesional concreto, y desde esta mediación se condiciona la búsqueda científica de recursos profesionales e interactivos para profundizar en contenidos y métodos de dicho contexto laboral-profesional, lo que genera, a su vez, nuevos procesos interactivos en esta dinámica socio-laboral, y consecuentemente nuevos procesos de indagación científica.

Por lo que, la relación entre ambas categorías no resulta suficiente para una dinámica semipresencial pertinente, sino da lugar a un nuevo movimiento del proceso en la lógica modelada, que permite el tránsito a un nivel cualitativamente superior que tiene en la configuración de **aplicación autogestionada de la práctica profesional**, su cualidad sintetizadora, como nuevo momento de esencialidad.

Esta configuración implica la potencialidad del estudiante para generalizar su quehacer práctico, a través de un proceso lógico de autogestión de los contenidos profesionales, para su concreción en la solución de problemas específicos del contexto profesional, en una dinámica de resignificación y construcción socio-profesional de contenidos y métodos profesionales desde un reconocimiento de las particularidades y diversidad del contexto práctico-profesional.

Dicha aplicación, por tanto, concibe la autogestión práctico-profesional a través de la resignificación de los contenidos socio-laboral-profesionales, en un replanteamiento de las propias estructuras de

contenido, lo que conduce a la búsqueda de nuevas relaciones y reafirmación de las mismas, desde un proceso de recreación y transformación de la práctica profesional.

Consecuentemente, este proceso autogestionado facilita la generalización de los contenidos socio-laboral-profesionales de forma real y directa por lo que significa un nivel esencial que implica el tránsito a un conocimiento organizado, fundamentado y consciente, a partir de comprender cómo se produce este proceso y hacer explícitos los conocimientos producidos en la práctica.

De ahí que, la aplicación autogestionada de la práctica profesional implique un proceso que conlleva a resolver problemas de mayor nivel de complejidad en contextos diferentes, por lo que se hace necesario integrar todos los campos de acción de los profesionales, diversificando así la solución de los mismos para actuar en ellos con los recursos que poseen, en el que confluyen el diálogo, la cooperación, la colaboración y el intercambio de experiencias, por lo que constituye, también, un proceso de socialización e individualización.

Esto le permite al estudiante interactuar en contextos complejos y diversos, que le posibilitan orientar, integrar y generalizar los contenidos y métodos profesionales, como muestra de que se ha apropiado de las particularidades de su profesión, enfrentando problemas profesionales emergentes de los escenarios concretos de trabajo, como sujeto comprometido, crítico y autónomo.

Por consiguiente, la aplicación autogestionada de la práctica profesional significa un proceso de aprendizaje desde la práctica laboral-profesional, que implica la integración de aspectos laborales, académicos e investigativos en una sola unidad, todo lo cual permite resignificar la lógica de la dinámica de la formación laboral en la semipresencialidad, en el tránsito del estudiante por la apropiación y sistematización de la cultura de actuación socio-laboral-profesional, a través de la reinterpretación y recreación de conocimientos y habilidades para la solución de problemas profesionales.

Lo anterior implica reconocer la diversidad de situaciones profesionales a enfrentar en el contexto

laboral-profesional, lo que demanda la asunción de una variedad de alternativas teórico-metodológicas para la solución de las mismas, que devienen el desarrollo de potencialidades y comportamientos reveladores de la diversidad de lo humano universal desde situaciones contextuales propias, lo que evidencia la expresión de lo individual como totalidad irrepetible y única de cada sujeto. (Ver fig. 2.2.2)

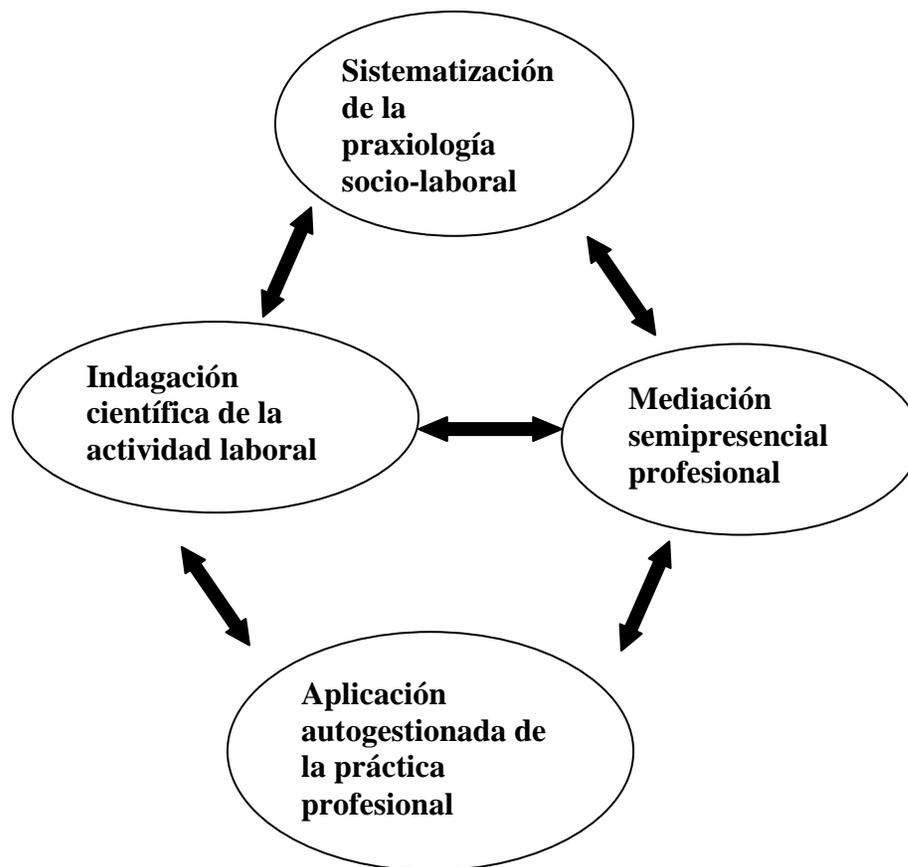


FIGURA 2.2.2: Dimensión contextualizada práctico-profesional

La sistematización de la praxiología socio-laboral y la aplicación autogestionada de la práctica profesional, como niveles de esencialidad en la construcción del objeto, devienen una relación dialéctica porque el proceso de sistematización de la praxiología socio-laboral es síntesis, que genera la aparición de un nuevo momento necesario en el movimiento del objeto, dado en la aplicación autogestionada de la práctica profesional, la cual permite alcanzar un mayor nivel de consolidación y desarrollo en la

sistematización de la praxiología socio-laboral, en tanto en estos dos procesos de síntesis se establece una relación conexas.

Es decir, la aplicación autogestionada de la práctica profesional sólo se sustenta en una sistematización de la praxiología socio-laboral, como proceso que sistematiza el quehacer teórico de la práctica en el contexto socio-laboral y viceversa, pero ello sólo es posible a partir de generalizar este quehacer práctico, a través de un proceso lógico de autogestión de los contenidos profesionales, para su concreción en la solución de problemas específicos del contexto profesional.

Al mismo tiempo, este quehacer teórico-práctico, desde esta sistematización, resulta generador de nuevos momentos de aplicación que implican nuevos niveles de esencia, cualitativamente superiores, lo que conduce a un proceso cíclico y progresivo, que es mediado por la indagación científica de la actividad laboral y la mediación semipresencial profesional.

Este modelo de la dinámica socio-laboral-profesional de la semipresencialidad en la Educación Superior, se articula en dos dimensiones que devienen expresión del movimiento interno del proceso, a partir de las relaciones que se establecen entre las configuraciones, que se concretan en: **dimensión socio-laboral-profesional**, como movimiento del proceso que garantiza la consecutividad intencional de lógica de lo socio-laboral-profesional a partir de la problematización socializadora de situaciones profesionales y la interpretación de contenidos profesionales, desde una apropiación e integración teórico-práctica.

Desde este movimiento, por consiguiente, se resignifica la práctica laboral-profesional como alternativa de reinterpretación de los contenidos profesionales, a partir de una construcción profesional individualizada y socializada que se reconstruye por el sujeto, de forma permanente, en su propio quehacer interactivo práctico-profesional, lo que favorece la recreación de su cultura de integración teórico- práctica.

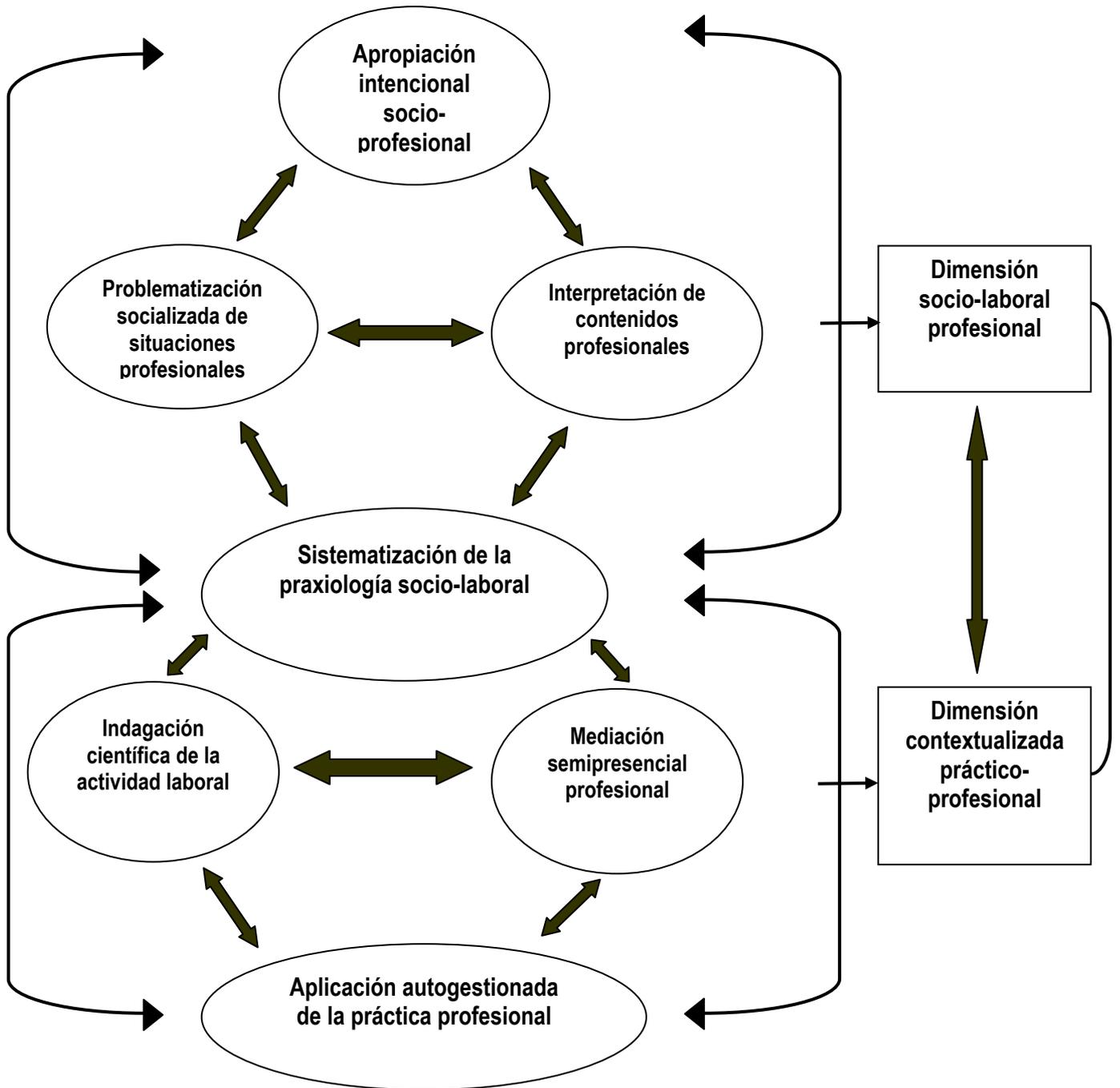
De igual forma, un nuevo movimiento del proceso, se concreta en la **dimensión contextualizada práctico- profesional**, como expresión sintetizadora de las potencialidades de autogestión del sujeto para la indagación científica de la actividad laboral desde un proceso socializador de mediación semipresencial profesional en contextos.

Esta dimensión se constituye en el momento del proceso que garantiza la proyección, conducción, ajuste y reconocimiento de las potencialidades de los sujetos en el proceso de búsqueda científica, de manera autónoma, desde reconocer que su esencia está en la transformación cualitativa de su cultura laboral y profesional en el sistema de relaciones sociales e individuales que se desarrollan en la dinámica socio-laboral, para aplicar su quehacer práctico a las particularidades y diversidad del contexto práctico-profesional.

Ambas dimensiones revelan un desarrollo más trascendente del proceso, al concebirlo como movimientos internos en integración, que generan niveles de esencialidad en el objeto y sucesivas transformaciones en los sujetos implicados, en tanto durante la dinámica socio-laboral-profesional de la semipresencialidad aportada, se alcanzan de manera continua, niveles más profundos de síntesis reflexivas que permiten la construcción individualizada de conocimientos y habilidades socio-laborales-profesionales, en una compleja integración, ya que no pueden coexistir como procesos independientes al articularse sobre la base de una interrelación como unidad.

Dichas dimensiones, entonces, son expresión integradora de la lógica de formación socio-laboral-profesional contextualizada que se ha venido potenciando durante toda la dinámica del proceso de formación laboral en la semipresencialidad, que se propone y que ha de favorecer transformaciones trascendentes en el saber, ser, hacer y convivir profesional de todos los sujetos implicados, que favorezca la sistematización de sus recursos personales, profesionales, interactivos, de modo que puedan influir sobre los escenarios laborales concretos, a través de procesos de indagación, mediación, socialización e interacción para la aplicación autogestionada de la práctica profesional que desarrollan,

Figura 2.2.3. Modelo de la dinámica socio-laboral-profesional semipresencial en la Educación Superior



con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad laboral.

Estas relaciones devienen expresión que dan cuenta de la **autogestión formativa socio-laboral-profesional**, como cualidad esencial de la lógica de la semipresencialidad que se propone y eje dinamizador del desarrollo en espiral de una cultura de actuación socio-laboral-profesional contextualizada. Esta cualidad deviene proceso permanente de apropiación, problematización, interpretación, sistematización, indagación, mediación y aplicación de la cultura socio-laboral-profesional, desde una perspectiva integradora, que resignifica las potencialidades formativas de los sujetos para dar solución a las problemáticas profesionales emergentes del contexto laboral.

Por consiguiente, las **relaciones esenciales** que expresa el modelo de la dinámica socio-laboral-profesional de la semipresencialidad en la Educación Superior, son las siguientes:

- La apropiación problematizada socio-profesional se dinamiza en una interpretación de la praxiología socio-laboral.
- La autogestión práctico-profesional se sustenta en una mediación semipresencial científico-laboral contextualizada.

Se revela, entonces, como **regularidad esencial** el carácter socio-laboral-profesional como célula dinamizadora del proceso de formación laboral de la semipresencialidad en la Educación Superior, que se sintetiza en la apropiación intencional socio-profesional, la sistematización de la praxiología socio-laboral y la aplicación autogestionada de la práctica profesional.

A partir de esta construcción teórica, se hace necesario precisar métodos de enseñanza-aprendizaje que, como mediadores entre el modelo teórico propuesto y su concreción en la estrategia, permitan perfeccionar la dinámica de la formación laboral en la semipresencialidad.

En este caso, se propone una contextualización integradora del método de aprendizaje por proyectos, desde su integración con otros métodos provenientes de la didáctica general, a partir de su

interpretación desde las categorías esenciales del modelo propuesto, permitiendo así su concreción práctica, tales como: el método problémico, el investigativo y el de búsqueda parcial.

Se sugiere el empleo de los métodos problémicos, lo que requiere tener en cuenta las experiencias propias de cada estudiante a partir de los conocimientos anteriormente asimilados, las vivencias y recursos personales, con los que accede al proceso, por lo que, se establece un conflicto cognitivo entre los conocimientos previos del estudiante y los nuevos, de los cuales debe apropiarse en el proceso de enseñanza aprendizaje. Estimulan y desarrollan en el sujeto habilidades fundamentalmente intelectuales, la independencia cognoscitiva, así como el pensamiento y la acción creadoras, desde la formulación y solución de problemas laborales y profesionales, bajo la conducción del profesor y de forma individual.

Por otra parte, con el propósito de profundizar y sistematizar estos contenidos se utiliza el método de búsqueda parcial o heurístico. Éste permite un primer acercamiento del estudiante a la investigación, a la solución independiente de problemas profesionales de forma paulatina, por lo que estimula la búsqueda profesional de aquellos elementos que no le fueron facilitados, por lo cual el docente propicia el tránsito de los estudiantes por algunas de las fases o etapas del proceso de investigación. Contribuye a desarrollar en el estudiante una actitud independiente, activa, consciente, transformadora.

La correcta contextualización de este método propicia la aproximación de la actividad académica, con la futura labor profesional y constituye un medio eficaz para elevar el grado de apropiación productivo de los conocimientos por parte de los estudiantes, en tanto garantiza una aplicación de la praxis profesional, desde la propia dinámica del proceso, a través de la solución de problemas profesionales.

Los métodos investigativos proporcionan al estudiante una profunda y eficaz apropiación de la lógica de la indagación científica, lo que permite proponer soluciones alternativas con un alto grado de compromiso de acuerdo con las demandas sociales, a partir del reconocimiento de la multicausalidad

de los problemas profesionales a enfrentar, dado por la naturaleza diversa y cambiante del contexto laboral-profesional. El estudiante aprende a adquirir conocimientos, a investigar, a derivar conclusiones y a aplicar conocimientos y habilidades.

El método de aprendizaje por proyectos, como método que contiene los anteriormente explicados, deviene método de acción pedagógica que propicia, a través del desarrollo de proyectos, adquirir comprensiones profundas y multidisciplinarias de los contenidos curriculares para: crear puentes entre los contenidos y la construcción del conocimiento, concretar problemas de la vida cotidiana como contenidos de aprendizaje, aprovechando los distintos estilos de aprendizaje de los estudiantes. Asume el principio de que el aprendizaje se fundamenta en apropiarse de la experiencia directa de la acción social en el contexto, aprendizaje en el cual, el estudiante y los sujetos socializadores de este proceso formativo, emplean contenidos adquiridos previamente y se descubren capaces de crear otros anteriormente desconocidos, contextualizan sus conocimientos y adquieren el conocimiento de los contextos laborales concretos.

Este método está asociado a los intereses, necesidades, potencialidades, habilidades, aptitudes, experiencias, conocimientos que puedan estar articulados a las asignaturas y disciplinas curriculares; generando un perfil que conduzca a planificar el qué y cómo estudiar y aprender, así como la forma de vincular estos conocimientos a uno o varios contextos de formación laboral.

Estos métodos son los que se constituyen en mediadores entre la lógica del modelo revelado, como constructo teórico y la concreción de las acciones de la estrategia que se propone. Dichas acciones se desarrollan con la implementación de los métodos anteriormente argumentados, que se caracterizan por significar los rasgos o cualidades que condicionan el proceso de formación laboral en la semipresencialidad, así:

- La problematización, se evidencia desde el método problémico.

- La indagación científica, se evidencia desde el método investigativo.
- La interacción social en el contexto formativo, se evidencia desde el método de aprendizaje por proyectos.
- La mediación semipresencial, se evidencia desde los métodos heurístico e investigativo.

Sin embargo, es importante aclarar que lo antes expuesto sólo marca momentos significativos en la utilización de estos métodos, ya que su implementación didáctica no se concibe de forma aislada ni lineal, por lo que se recomienda sean utilizados de manera integrada y complementada en la dinámica que se propone y se interrelacionen o no según la actividad que se esté realizando, lo que no niega que, en algunos casos, incluso, puedan ser empleados de manera integrada con otros métodos no declarados aquí.

Este carácter integrador de lo socio-laboral-profesional en la lógica semipresencial que se propone, se concreta en una estrategia didáctica de formación socio-laboral de la semipresencialidad en la Educación Superior, la cual es expresión de las relaciones esenciales del modelo teórico aportado.

2.3 Estrategia didáctica de formación socio-laboral de la semipresencialidad en la Educación Superior.

La estrategia que se propone, deviene una alternativa pertinente que permite conducir a todos los sujetos que intervienen en este proceso formativo en el desarrollo de la dinámica de su formación laboral en la semipresencialidad, a través de acciones que contribuyan a perfeccionar este proceso. La misma es expresión de la lógica integradora de la dinámica que se investiga, como resultado de la relación que se establece entre las dimensiones socio-laboral-profesional y la contextualizada práctico-profesional.

Potencia en el estudiante el desarrollo de recursos personales y profesionales para garantizar la autogestión formativa y una cultura de actuación socio-laboral-profesional, a partir de que se inserta en un contexto de formación inmerso en constantes cambios, con contradicciones objetivas y subjetivas, que le exigen la búsqueda y aplicación sistemática de nuevos recursos interactivos, profesionales y personales para la solución de las problemáticas de su formación, que emergerán de la dinámica de estos contextos.

Esta propuesta, permite ofrecer una vía a favor del desarrollo autónomo y crítico del estudiante universitario a través de un proceso formativo en el cual el sujeto es concebido como protagonista de su formación, lo que no excluye la participación activa del profesor y de otros agentes educativos socializadores como guías y orientadores para propiciar, entre otros, los recursos personales, interactivos, comunicativos, laborales, profesionales, y otros que debe dominar el estudiante en la dinámica de este proceso para gestionar su formación.

Para su elaboración, se asume el método sistémico estructural funcional, siendo expresión de su **recursividad**, la interrelación que se establece entre los subsistemas y componentes que conforman esta estrategia, manifestados por las etapas, objetivos y acciones específicas en cada una de ellas, donde a su vez se establecen relaciones de jerarquía y subordinación que se manifiestan en el nivel de complejidad de dichas etapas.

La **entropía**, como la tendencia al desorden que tiene este sistema abierto a partir de la posibilidad de aumento de la aleatoriedad, está dada por:

- Resistencia a la asunción de un nuevo enfoque integrador para el tratamiento de la formación semipresencial desde su significatividad socio-laboral-profesional.
- Limitaciones en la sistematización de los fundamentos socio-laboral-profesionales de la dinámica semipresencial en la Educación Superior.

- Insuficiente comprensión de las potencialidades transformadoras de esta dinámica semipresencial en la autogestión profesional del estudiante universitario a partir de su construcción formativa laboral contextualizada.
- Limitada flexibilidad en los sujetos implicados para asumir una diversidad de aproximaciones para enfrentarse a la variabilidad de problemáticas profesionales emergentes en los escenarios laborales concretos.

La **homeostasis**, como cualidad que expresa el equilibrio dinámico entre los elementos componentes del sistema, dada su capacidad de adaptarse a los cambios externos, se sintetiza en:

- Necesidad de una flexibilidad en el tratamiento didáctico-metodológico de la formación laboral en la semipresencialidad, para lograr una instrumentación didáctica singularizada que garantice la especificidad socio-laboral- profesional en contextos de actuación laboral.
- Necesidad de asumir las particularidades didácticas de la semipresencialidad desde su significatividad socio-laboral-profesional, como contexto único e integrador de esta formación, para sistematizarlo en la multicausalidad de los problemas profesionales emergentes de cada escenario laboral.

La **sinergia**, como expresión de la propiedad de esta estrategia de alcanzar cualidades, que son resultado de la integración de los elementos componentes, se sintetiza en la nueva cualidad de: la potencialidad integradora de la dinámica socio-laboral-profesional semipresencial, como contexto dinamizador de dicha formación.

La **autopoiesis**, como cualidad de autodesarrollo y autonomía, se concreta, como su máxima expresión, en la transformación cualitativa de la dinámica socio-laboral-profesional semipresencial, a partir de la tendencia de perfeccionamiento que se expresa en la aplicación de esta estrategia por otros sujetos socializadores y que permiten su rediseño y actualización constante.

Por otra parte, se evidencia el carácter flexible y abierto de la estrategia que se presenta, al establecerse a partir de que se reconoce una multiplicidad de influencias provenientes de escenarios laborales concretos que puedan orientar la búsqueda y apropiación de nuevos contenidos y métodos profesionales por parte de los sujetos implicados, por lo que se hace necesario realizar adaptaciones constantemente, de manera que garantice una coherencia en las acciones formativas, para dar respuesta a las realidades del contexto laboral-profesional.

Por lo tanto, el proceso de formación laboral de la semipresencialidad, visto desde su dinámica socio-laboral-profesional, debe estar en función de los objetivos propuestos, teniendo en cuenta que es un proceso que exige de una intencionalidad autoformativa que sea transformadora y crítica.

De esta manera la **estructura general** de la estrategia, tiene en cuenta:

- Valoración contextual de la dinámica socio-laboral-profesional:
 - Premisas
 - Requisitos
- Objetivo estratégico
- Orientaciones didáctico-metodológicas para la implementación de la estrategia
- Etapas, objetivos específicos por etapas y acciones propuestas
- Sistema de control y evaluación de la estrategia

El diseño de esta estrategia parte, por tanto, de realizar una **valoración contextual** de la dinámica socio-laboral-profesional del proceso de formación laboral en la semipresencialidad, como el momento que permite un análisis integrador del sistema de influencias que, desde el contexto laboral-profesional, determinan las regularidades de la dinámica que se perfecciona y que por tanto, condicionan las premisas y requisitos necesarios para la concepción, ejecución y evaluación de esta propuesta práctica.

Esta valoración contextual permite, entonces, la determinación de las **premisas** que establecen las circunstancias, en desarrollo, tanto favorables como desfavorables, que condicionan la concepción y puesta en práctica de la estrategia, en tanto representan los condicionamientos contextuales que propician la dinámica socio-laboral-profesional de la semipresencialidad.

Premisas de la estrategia

- Desarrollo de recursos personales, interactivos y profesionales de estudiantes y profesores, que garantice una correspondencia de la dinámica formativa con la diversidad de las demandas del contexto laboral-profesional
- Desarrollo del proceso de integración entre los contextos académico, investigativo y laboral desde una autogestión formativa permanente
- Relevancia de las relaciones del contexto laboral en función de orientar la dinámica socio-laboral-profesional semipresencial desde un reconocimiento y asunción de las esencialidades de la formación de la cultura de actuación socio-laboral-profesional

Sin embargo, la implementación de la estrategia que se propone, no se reduce sólo a estas premisas o condicionantes, sino que la propia estrategia, en su desarrollo, debe propiciar la dinámica socio-laboral-profesional desde el proceso de formación laboral en la semipresencialidad, a partir de su carácter intencional y contextualizado, desde la precisión de los **requisitos**, que emergen, a su vez, de la valoración contextual realizada, como aspiración que encauza la elaboración y aplicación de la estrategia, que se establecen en el propio proceso como una condición imprescindible para su existencia y perfeccionamiento.

Requisitos de la estrategia:

- Se requiere de una intencionalidad transformadora de esta dinámica de formación propuesta,

que garantice una formación permanente de la cultura de actuación socio-laboral-profesional de los sujetos desde la variabilidad de escenarios laborales concretos.

- Se precisa del dominio de métodos y procedimientos didácticos, para garantizar la autogestión formativa profesional, desde el manejo de recursos personales y profesionales hacia la búsqueda de una cultura de actuación socio-laboral- profesional.
- Se necesita asumir la cultura de actuación socio-laboral-profesional, como recurso integrador que posibilita una lógica contextualizada desde la autogestión formativa socio-laboral-profesional.

La interpretación de la valoración contextual realizada, concretada en la precisión de las premisas y requisitos declarados permite, en un nuevo momento de síntesis, determinar el objetivo estratégico, que direcciona la concreción de las acciones previstas, al ser expresión práctica de la integración entre las relaciones emergidas en un nivel de abstracción teórica en el modelo y la valoración contextual realizada.

El **objetivo estratégico** está dado en orientar la dinámica socio-laboral-profesional del proceso de formación laboral de la semipresencialidad desde la cultura de actuación profesional del estudiante universitario.

Esta estrategia se encamina a disminuir las insuficiencias en el uso de recursos personales y profesionales para el desarrollo de una actuación pertinente por parte del estudiante universitario, por lo que las **etapas** que se proponen son consecuentes con las necesidades de perfeccionamiento de la situación actual del proceso de formación laboral de la semipresencialidad, que desde lo epistemológico, parte de valorar las particularidades que caracterizan este proceso, además tiene en cuenta las relaciones lógicas esenciales que se establecen entre las configuraciones y dimensiones del modelo propuesto.

Por tales motivos, la estrategia está encaminada al establecimiento de **acciones** a realizar en diferentes momentos del proceso, y deberán ser ejecutadas por profesores, estudiantes y demás sujetos participantes en este proceso.

Orientaciones didáctico-metodológicas para la implementación de la estrategia:

Para la implementación de esta estrategia debe partirse de reorientar la perspectiva didáctica de organización, planificación, ejecución, control y evaluación de la formación curricular en la formación laboral en la semipresencialidad, reconociendo que el carácter socio-laboral-profesional se convierte en la cédula dinamizadora de este proceso formativo.

Este carácter socio-laboral-profesional se define como una relación teórico-práctica en estrecho vínculo con la realidad de los hechos profesionales, con las formas específicas de interacción social. Es la célula dinamizadora del proceso de formación laboral en la semipresencialidad porque permite la constante reconstrucción del contenido y los métodos objeto de estudio, desde el cuestionamiento crítico-reflexivo de las problemáticas profesionales emergentes de los escenarios de actuación laboral.

Por tanto, se concibe la relación dialéctica entre ciencia-profesión-hechos profesionales, en unidad integrada entre los contenidos y métodos que se expresan en formas particulares y específicas en contextos de actuación laboral, que son emergentes, y otros que se expresan en contextos de actuación profesional, con un carácter más generalizado. Es por ello que se connota la relación **socio-laboral-profesional**, dada en la expresión: socio: por la interacción social, con carácter particular; laboral: por los hechos emergentes de los escenarios laborales, con carácter singular; profesional: por la relación ciencia-profesión, con carácter generalizador.

Ello implica reconocer que a partir del Modelo del Profesional, donde se precisan los problemas profesionales, objetivos y objeto de la profesión, los rediseños y la sistematización didáctico-metodológica de los programas de las asignaturas y disciplinas se deben realizar, entonces, desde la

relación teórica y metodológica que debe establecerse entre los fundamentos y las bases de esta concepción curricular y la diversidad y complejidad de los contextos de actuación laboral concretos y las particularidades personales de cada estudiante.

Se propone por tanto, la elaboración previa en el colectivo del año de un “sistema único de formación socio-laboral-profesional”, donde los problemas profesionales, que son contentivos a su vez, de contenidos y métodos de la profesión, se constituyan en el eje integrador que orienta el rediseño y la dinámica socio-laboral-profesional de las diferentes asignaturas.

Lo anterior significa que desde el contexto de actuación laboral concreto, se forma una cultura de actuación profesional en los sujetos, al connotar los **contenidos profesionales** que deben formarse a partir de la relación dialéctica que se debe establecer entre los **contenidos socio-laborales** concretos que emergen de ese escenario socio-cultural-productivo específico y los **contenidos** que son expresión de ese **objeto de la cultura de la profesión**, que tiene un carácter más generalizador y que no se dan en dicho escenario, pero que son parte de esa cultura de la profesión y se constituyen también en objetivos y objetos de la cultura de formación.

Reconocer esta relación, por consiguiente, permite un currículo y una dinámica de la formación profesional más abierta y flexible a los vertiginosos cambios de la ciencia y la tecnología, pues los contextos de actuación laboral concretos expresan esos cambios de forma más rápida que los rediseños de planes de formación curricular, que al menos requieren de un promedio de cinco años como mínimo para actualizar su concepción.

Es partir de los contenidos que emergen del contexto de actuación laboral específico a la búsqueda de los contenidos que en él no se expresan, y constituyen a su vez, objetos de la cultura de la profesión, integrarlos, problematizarlos, pero sin desmembrarlos de la orientación general del macro diseño curricular, para en esa misma dinámica, enriquecerlos y formar en una cultura de actuación profesional.

En esta misma dinámica podrán emerger, entonces, nuevos contenidos profesionales no previstos en la formación curricular, lo que implicará planes de formación individual laboral diferentes y distintivos para cada escenario laboral específico y estudiante en formación, al potenciar la autogestión profesional con especificidades en la interacción grupal y en la formación de recursos personales y profesionales de cada estudiante. En esta complejidad de los contextos laborales se multiplicará la diversidad de contenidos, métodos, estrategias o vías para la formación del estudiante.

Se debe sugerir además, la necesidad de significar el proceso formativo en toda la diversidad de sus formas concretas, en unidad dialéctica, al expresar, por un lado, la orientación hacia el logro de una formación profesional autogestionada y contextualizada pertinente desde una rigurosa sistematización, y por el otro, la estimulación ininterrumpida de la actividad creadora laboral concreta de los estudiantes.

Ello conduce a reconstruir, de forma sistemática, las tareas, los contenidos y los métodos de la formación, como un proceso único e integrador, a partir de la variabilidad de los contextos de actuación del estudiante universitario que se modifican vertiginosamente a partir de los cambios de las exigencias de la ciencia y la sociedad, en tanto las exigencias de la producción, relacionadas con las exigencias de las ciencias y las necesidades socio-culturales han ejercido una influencia histórica determinante sobre el contenido de la enseñanza y sus métodos.

Es por ello, que se sugiere que previamente a la aplicación de esta estrategia, deberán realizarse las siguientes **acciones didácticas**:

- La socialización de los sustentos teórico-metodológicos esenciales que la sustentan, lo cual podrá desarrollarse a través de.
- ✓ La realización de talleres-debates con todos los sujetos participantes en este proceso formativo para potenciar el enriquecimiento formativo cultural-profesional colectivo e individual.

- ✓ La utilización de métodos participativos y técnicas grupales de debate para garantizar un proceso integrador pedagógico.
- La definición de las responsabilidades de cada profesor y participante en el desarrollo de la estrategia.
- El rediseño de los objetivos formativos para garantizar un solo contexto de formación desde sistematizar contenidos y métodos integradores en la dinámica socio-laboral-profesional semipresencial en los estudiantes.
- La orientación a los estudiantes de proyectos de investigación para proponer y solucionar problemas profesionales, en contextos diversos, de modo que se favorezca la indagación, argumentación y la búsqueda de dichas soluciones.

Debe favorecerse además, la interdependencia positiva entre lo académico, lo laboral y lo investigativo, valorándolos como un solo contexto de formación y sistematizando un aprendizaje grupal, cooperativo, como actividad colectiva entre todos los sujetos co-partícipes de este proceso a partir de la creación de un clima educativo favorable entre ellos, y respetando la diversidad contextual.

Deben preverse como principales retos para la aplicación de esta estrategia propuesta en el contexto formativo:

- ✓ Enfrentar las resistencias culturales-profesionales de la diversidad y complejidad de los escenarios concretos de la formación laboral desde la semipresencialidad.
- ✓ Lograr la unidad de las influencias educativas de forma integrada en este proceso formativo.
- ✓ Superar las contradicciones objetivas y subjetivas que se dan entre los contextos formativos y los sujetos que coexisten en ellos.

Etapas, objetivos específicos de cada etapa y acciones:

Se proponen dos etapas:

- **Etapa de orientación socio-laboral-profesional.**
- **Etapa de contextualización práctico-profesional.**

Etapa de orientación socio-laboral-profesional

Objetivo: Orientar intencionalmente el desarrollo de la dinámica socio-laboral-profesional de la semipresencialidad, desde una apropiación de la cultura de actuación socio-profesional, a partir de la problematización socializada e interpretación de situaciones y contenidos profesionales en la sistematización de la praxiología socio-laboral.

Acciones didácticas de formación semipresencial:

1. Orientar la problematización socializada de situaciones profesionales, asumiendo que:
 - Han de partir de una reinterpretación de los conocimientos previos, que sustente la problematización de contenidos y la proposición de nuevas situaciones profesionales.
 - Exista una correspondencia entre los niveles de apropiación y profundización de los contenidos profesionales y la variabilidad de las situaciones problémicas a solucionar, coherentes con la diversidad contextual laboral-profesional.
 - El tratamiento didáctico a dichos contenidos profesionales ha de propiciar una cultura de actuación socio-laboral-profesional.
2. Integrar el contenido de las asignaturas, en un primer proyecto para la construcción colectiva del sistema único de formación socio-laboral-profesional, donde los problemas profesionales se constituyan en el eje integrador que oriente el rediseño de los contenidos y los métodos profesionales de formación.
3. Orientar el pre-diseño de los planes individuales de formación socio-laboral-profesional de cada

estudiante acorde a las especificidades personales, profesionales y del contexto laboral concreto seleccionado.

4. Desarrollar el método por proyectos que confiera protagonismo en la autogestión profesional de la formación con énfasis en la utilización de métodos de trabajo independiente e investigativos que permitan promover la reflexión sobre problemáticas profesionales concretas.
5. Contrastar diferentes teorías y métodos en relación con problemas científicos y profesionales en el contexto de actuación laboral concreto.
6. Sistematizar la identificación de situaciones problémicas en los escenarios laborales que permitan reconocer los contenidos profesionales concretos que se pueden potenciar en el contexto de actuación laboral para el proceso de apropiación y profundización de ellos.
7. Determinar, a partir de los contenidos profesionales concretos seleccionados, cuáles de ellos se constituyen en particularidad de ese escenario específico y cuáles otros son necesarios indagar a través de la mediación semipresencial como objetos de la cultura de la profesión, como contenidos de carácter de ciencia más generalizador.
8. Diseñar el proyecto del sistema único de formación socio-laboral-profesional, desde las especificidades de la variabilidad contextual laboral-profesional y personal, que sea contentivo de:
 - Objetivos, conceptos, categorías y términos esenciales que permitan orientar la autogestión profesional del estudiante en los procesos de observación, comprensión, sistematización y generalización de los contenidos profesionales.
 - Hechos fundamentales de la actividad profesional concreta a los que pueden enfrentarse en la praxis profesional.
 - Las leyes y principios fundamentales de la ciencia de su profesión, acorde al año académico que cursa, para que les orienten en la revelación de los nexos y relaciones entre los distintos

objetos de estudio de su profesión y la variabilidad de los fenómenos de la actividad laboral.

- Las teorías que contienen un sistema de conocimientos científicos sobre un sistema determinado de objetos de estudios y sobre los métodos de comprensión, explicación y predicción de los fenómenos de su actividad.
- Las ideas esenciales sobre modos de actuación profesional que deben caracterizar su desempeño, con sus propuestas de posibles recursos y medios que pueden utilizar para desarrollar de forma pertinente esos modos de actuación.
- El sistema evaluativo que orientará la autogestión profesional del estudiante hacia el logro de los objetivos propuestos.

9. Indagar, a través de la mediación semipresencial profesional, acerca de los fundamentos epistemológicos y metodológicos de los contenidos que son expresión de ese objeto de la cultura de la profesión.
10. Establecer una comparación argumentada por analogías y diferencias epistemológicas y metodológicas entre los contenidos socio-laborales concretos y los contenidos que son expresión de ese objeto de la cultura de la profesión.
11. Interpretar la relación epistemológica y metodológica establecida entre estos contenidos para reconocerlos como una unidad integrada de contenidos profesionales, unos que se expresan en formas particulares y específicas en contextos de actuación laboral y otros se expresan en contextos de actuación profesional con un carácter más generalizado.
12. Desarrollar habilidades de observación, comprensión, explicación e interpretación mediante razonamientos, análisis, valoraciones, para la asunción de posiciones críticas, que posibilitan la construcción cognitiva de dichos contenidos profesionales.
13. Establecer una búsqueda sistematizada de contrastes teóricos y metodológicos de dichos

contenidos profesionales a través de las TICs.

14. Seleccionar conceptos, categorías y fundamentos ya establecidos por la ciencia que sean actualmente polémicos y que permitan la reflexión, indagación y confrontación de puntos de vista diferentes sobre problemas laborales emergentes.
15. Utilizar las técnicas y estrategias de interacción y debate estudiante-estudiante y estudiante-profesor, estudiante y comunidad técnico-profesional que permita dinamizar la apropiación y problematización de los contenidos del contexto laboral concreto desde la experiencia, la cultura y la profesión.
16. Rediseñar sistemáticamente **los planes individuales de formación socio-laboral-profesional de cada estudiante y el sistema único de formación socio-laboral-profesional** a partir de la dinámica establecida, que permita reorientar los contenidos y objetivos de las diferentes asignaturas en la búsqueda de la unidad y la diferencia que aportan cada uno, de manera integrada, a la formación socio-laboral-profesional del estudiante.

Etapa 2. Contextualización práctico-profesional

Objetivo: Aplicar de manera autogestionada, en la práctica profesional, los contenidos profesionales apropiados para dar respuesta a problemáticas profesionales emergentes de los escenarios laborales concretos.

Acciones didácticas de formación semipresencial:

1. Determinar el problema profesional concreto que desde el contexto de actuación laboral será investigado por el estudiante.
2. Realizar búsquedas teóricas y empíricas en diferentes fuentes para la fundamentación, justificación y argumentación del problema profesional concreto desde las diferentes perspectivas de las ciencias que en él intervienen.

- 3 Justificar la necesidad de realizar el proceso de investigación a partir de la crítica a las concepciones profesionales existentes, sistematizando contenidos manifestados en el contexto laboral concreto y contenidos que sean expresión de ese objeto de la cultura de la profesión con un carácter más generalizador.
- 4 Determinar los métodos y técnicas científicas a utilizar, desde la esencialidad teórica y praxiológica del objeto que se investiga.
- 5 Hacer uso de la mediación semipresencial profesional donde se combine la interacción presencial y la interacción con ambientes virtuales que potencien la construcción de juicios valorativos científico-profesionales para la fundamentación de su objeto de investigación.
- 6 Reconocer la interdependencia entre las tareas profesionales, los contenidos y los métodos de aprendizaje en la variabilidad contextual laboral.
- 7 Establecer reflexiones críticas sobre la correlación existente entre la orientación de su proceso formativo y el nivel de desarrollo científico alcanzado en la contemporaneidad, evidenciado en la complejidad profesional de los diferentes contextos laborales.
- 8 Reflexionar acerca de la relación dialéctica existente entre su ciencia, su técnica y su cultura profesional y cómo se pueden expresar en la variabilidad y complejidad contextual laboral.
- 9 Reconocer la singularidad praxiológica socio-laboral del escenario de formación laboral concreto en que se inserta el estudiante.
- 10 Establecer semejanzas y diferencias entre la singularidad praxiológica socio-laboral del escenario de formación laboral concreto con otros posibles escenarios laborales.
- 11 Valorar la relación causal que se establece entre el carácter socio-laboral-profesional de su proceso formativo y el desarrollo de su actividad laboral en un escenario concreto de trabajo.
- 12 Realizar análisis de los hechos profesionales manifestados en su escenario concreto laboral, revelar sus interdependencias y explicarlos e interpretarlos como objetos de ciencia de su profesión.

- 13 Desarrollar la construcción teórica y práctica de la propuesta que puede resolver el problema profesional a partir de la colaboración científico-profesional de la comunidad académica, técnica y científica que interactúa en este proceso formativo.
- 14 Instrumentar las acciones que puedan implementarse en el contexto laboral concreto a partir de valorar las insuficiencias y contradicciones objetivas y subjetivas que en la praxis profesional emergen.
- 15 Incorporar las nuevas necesidades formativas que emergieron en este proceso de la dinámica socio-laboral-profesional semipresencial al sistema único de formación socio-laboral-profesional para dar apertura a un currículo abierto y flexible a los cambios vertiginosos de la ciencia y la tecnología y a la diversidad de los contextos de actuación profesional.
- 16 Auto-rediseñar los planes individuales de formación socio-laboral-profesional con nuevas exigencias formativas.

Sistema de control y evaluación de la estrategia:

Objetivo: Valorar las transformaciones cualitativas en la dinámica semipresencial socio-laboral-profesional, con la aplicación de la estrategia, a través de la precisión del nivel de eficiencia de las acciones que se ejecutaron en las etapas propuestas.

La estrategia tendrá un carácter flexible, en tanto su control y evaluación se realizará sistemáticamente, permitiendo realizar las adecuaciones pertinentes, en la medida que se vayan cumpliendo las acciones planificadas o aparezcan otras que enriquezcan su implementación. Por consiguiente, la evaluación ha de concebirse a partir de la comparación de la información que se va obteniendo sistemáticamente y la valoración de la efectividad de las acciones planificadas, lo cual implica que la evaluación inicia desde la socialización de la estrategia, considerando la motivación lograda al respecto y la disposición de los sujetos implicados para su implementación, por lo que no constituye un último estadio en la concreción de la misma, sino un elemento dinamizador de cada una de sus etapas.

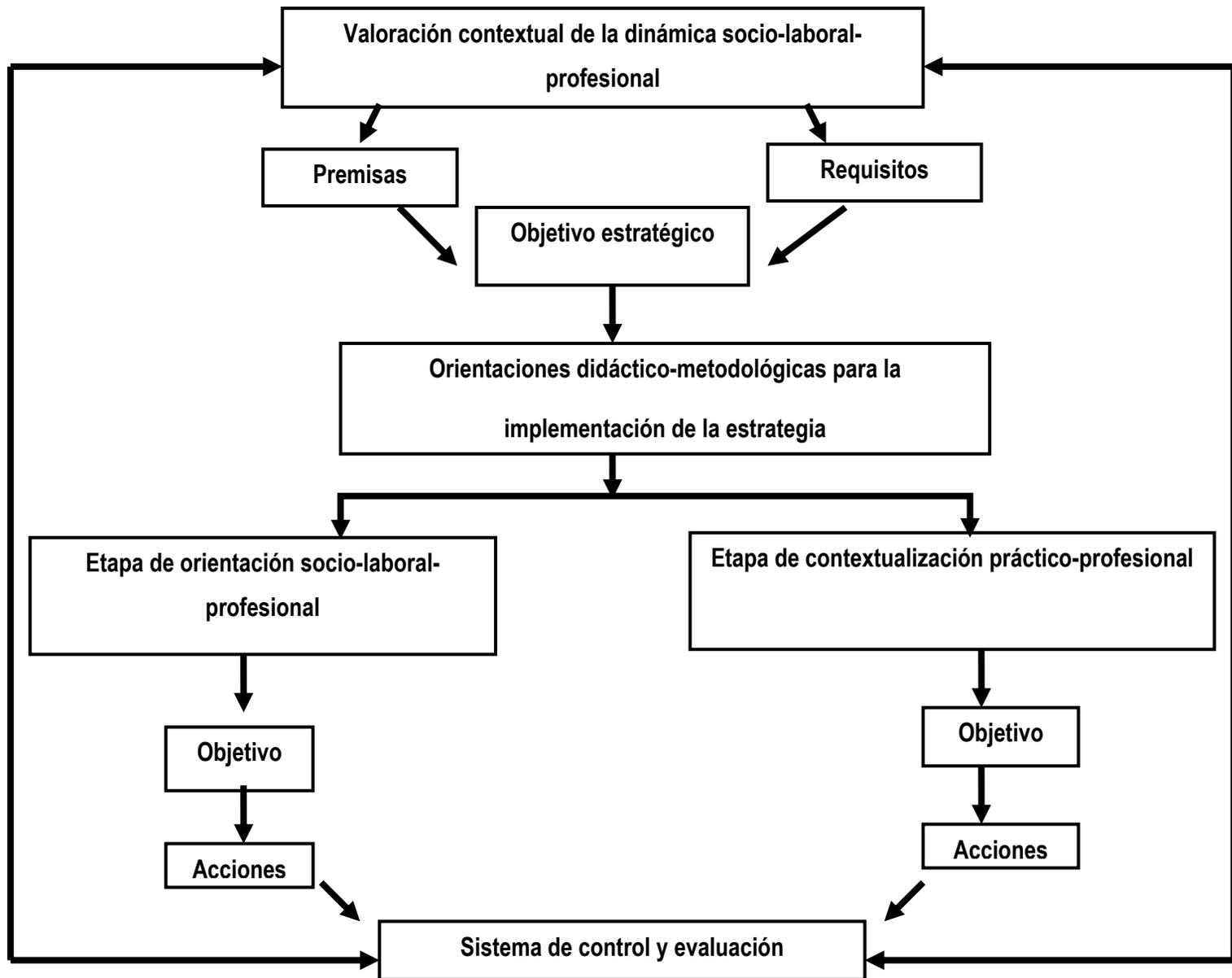
Para ello se proponen las siguientes **acciones de control:**

- Establecer un cronograma que permita corroborar el cumplimiento de la estrategia en los contextos laborales seleccionados.
- Rediseñar las acciones que se consideren insuficientes para cumplir los objetivos de la estrategia o proponer otras.

Indicadores a evaluar:

- Apropiación, por parte de los sujetos implicados, de los fundamentos y la estructura operacional de la estrategia propuesta, revelada en los criterios emitidos en los talleres de socialización que se realicen en el proceso de sistematización de la misma.
- Cumplimiento de los objetivos y contenidos esenciales elaborados en los planes individuales de formación socio-laboral-profesional de cada estudiante y el sistema único de formación socio-laboral-profesional, enfatizando en:
 - Empleo de recursos personales y profesionales por parte del estudiante en el proceso de formación socio-laboral-profesional semipresencial concreto que evidencie un proceso de autogestión profesional.
 - Logro de una adecuada articulación entre los contenidos socio-laborales concretos y los contenidos de carácter más generalizador y que son expresión también, de ese objeto de la cultura de la profesión.
 - Evidencias de una construcción formativa laboral contextualizada pertinente que dinamice la formación laboral de la semipresencialidad dadas en: la participación protagónica y comprometida de los estudiantes en las problemáticas profesionales de sus escenarios específicos laborales.

FIGURA 2.3.1: ESTRATEGIA DIDÁCTICA DE FORMACIÓN SOCIO-LABORAL DE LA SEMIPRESENCIALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR



CONCLUSIONES PARCIALES

La modelación realizada, concibe la **dinámica socio-laboral-profesional semipresencial en la Educación Superior**, a través de los movimientos que se establecen en dos dimensiones fundamentales: dimensión socio-laboral-profesional y dimensión contextualizada práctico profesional, las cuales son expresión del carácter socio-laboral-profesional como célula dinamizadora del proceso de formación laboral de la semipresencialidad en la Educación Superior, que se sintetiza en la apropiación intencional socio-profesional, la sistematización de la praxiología socio-laboral y la aplicación autogestionada de la práctica profesional.

Por consiguiente, las relaciones esenciales que se revelan en la integración de estos movimientos, garantizan una dinámica pertinente, a partir de resignificar las potencialidades formativas para los sujetos de las problemáticas profesionales emergentes del contexto laboral en un proceso de autogestión formativa socio-laboral-profesional permanente.

Lo anterior, es posible, a través de su concreción en la estrategia didáctica del proceso de formación socio-laboral de la semipresencialidad, como constructo sistémico que favorece la transformación cualitativa del objeto investigado, y permite un suficiente nivel de sistematización de las particularidades esenciales de la dinámica del proceso de formación laboral en la semipresencialidad que se propone, a partir de una instrumentación didáctica singularizada que garantiza la especificidad socio-laboral-profesional, como cualidad que se resignifica en contextos de actuación laboral.

CAPÍTULO III: VALORACIÓN Y CORROBORACIÓN DE LOS RESULTADOS CIENTÍFICOS ALCANZADOS

Introducción

En este capítulo se realiza el análisis de los resultados obtenidos en el taller de socialización con especialistas, para valorar la pertinencia científico-metodológica del modelo de la dinámica socio-laboral-profesional de la semipresencialidad en la Educación Superior y de la estrategia propuesta, como expresión concreta del constructo teórico revelado. Además, se presenta la aplicación parcial de dicha estrategia, en el segundo año de la carrera de Derecho, de la Universidad de Oriente, lo que permitió revelar un perfeccionamiento del proceso y mostrar sus principales resultados.

3.1 Valoración científico-metodológica de los aportes fundamentales de la investigación a partir de la realización de un taller de socialización con especialistas

El taller de socialización con Especialistas (Anexo 7), se convoca con el **objetivo general** de valorar y enriquecer los aportes fundamentales de la investigación. Para ello, se reunió un grupo de especialistas de la comunidad científica del Centro de Estudios "Manuel F. Gran", de la Universidad de Oriente, así como profesores del Departamento de Idiomas de la propia institución, que al insertarse en las diferentes carreras de la Universidad podían ofrecer un criterio más generalizador de la factibilidad teórico-práctica de los principales aportes de esta investigación. Fueron seleccionados a partir de su experiencia profesional y su trayectoria científico-metodológica, en cuanto a las investigaciones realizadas vinculadas con la temática que se investiga.

Participaron 20 profesores, de los cuales, 12 cuentan con categoría docente de Profesores Titulares y 8 son auxiliares. De ellos, 13 poseen el Grado Científico de Doctor y 7 de Máster.

En tal sentido, hay que señalar que los especialistas convocados, tienen una amplia experiencia científico-metodológica, elemento que constituyó un aspecto esencial por el nivel crítico-valorativo aportado por ellos, como contribución importante al perfeccionamiento de las propuestas investigativas.

Los **objetivos específicos** del taller, estuvieron dirigidos a valorar y enriquecer el modelo de la dinámica socio-laboral-profesional de la semipresencialidad y de la estrategia, como propuesta práctica, para lo cual se tuvo en cuenta:

- Buscar convergencias y divergencias en las principales valoraciones referidas a las categorías y relaciones esenciales del modelo propuesto.
- Enriquecer las acciones propuestas en cada una de las etapas de la estrategia, a partir de las recomendaciones, interpretaciones y señalamientos aportados por los especialistas.
- Valorar la factibilidad y pertinencia del modelo y la estrategia propuestos para el futuro profesional.

Para el taller se adoptó una **metodología** que partió de la exposición sintetizada, por parte de la aspirante, de la lógica de la investigación y de la explicación de los aspectos teóricos y prácticos más esenciales de los aportes, a partir de la entrega con antelación de un informe con los principales resultados alcanzados para su valoración crítica por parte de los especialistas convocados.

Los participantes, para posibilitar una comprensión eficaz del tema investigado, realizaron interrogantes (10 preguntas), que fueron respondidas por la aspirante, lo que facilitó la interpretación del resumen de tesis presentado, desde sus posiciones epistemológicas y experiencia profesional, y expresar juicios y razonamientos consecuentes, a partir de los cuales se realizaron sugerencias y recomendaciones para el perfeccionamiento de la investigación. Lo anterior, propició, además, el intercambio de los criterios valorativos acerca de las principales fortalezas y debilidades de los aportes.

En tal sentido, para el desarrollo del taller, se utilizaron los siguientes procedimientos metodológicos:

1. Exposición oral de 30 minutos por la aspirante frente al grupo de especialistas, donde se explicaron los principales resultados de la investigación, lo cual facilitó el proceso de valoración grupal crítica, desde una dinámica interactiva dialógica.
2. Intercambio, a través de la expresión de criterios valorativos y el desarrollo de preguntas y respuestas acerca de las principales fortalezas y debilidades de los aportes, así como sugerencias y recomendaciones para su perfeccionamiento.
3. Elaboración de un informe del proceso de socialización, que sintetiza las intervenciones y sugerencias de los especialistas, desde la reflexión y la valoración crítica, lo que fue aprobado por la totalidad de los participantes.

Los resultados del taller se expresan en la síntesis resumida que se presenta a continuación:

- La lógica de la investigación presentada, se sustenta en esenciales fundamentos epistemológicos, así como en el análisis de los antecedentes históricos, lo cual permite expresar que la tesis se reconoce, desde una posición renovadora, como propuesta que contribuye al perfeccionamiento del proceso de formación laboral de la semipresencialidad, a partir de la profundización en la dinámica del mismo.
- El modelo de la dinámica socio-laboral-profesional de la semipresencialidad que se propone, es coherente con las esencialidades científico-pedagógicas del proceso que se estudia, ya que a partir de las relaciones esenciales entre sus configuraciones y dimensiones, de carácter didáctico-metodológico, se logra resignificar las posiciones epistemológicas de la formación laboral de la semipresencialidad, por lo que la investigación expresa una perspectiva de análisis novedosa a partir de la necesidad de los cambios vertiginosos de la ciencia y la tecnología y la aparición siempre creciente de nuevas problemáticas profesionales emergentes en los escenarios concretos de trabajo.
- El modelo presentado expresa profundidad en su nivel de esencialidad e integración científica; sin embargo, resulta primordial evidenciar más el carácter de semipresencialidad, a partir de la

autogestión formativa. Esta valoración se consideró muy oportuna y se utilizó para potenciar los niveles argumentativos de la propuesta, e implicó a su vez, redefinir la configuración de mediación semipresencial profesional, donde se fortaleció el vínculo entre la interacción entre sujetos y la interacción con recursos y medios de las tecnologías y las comunicaciones para la autogestión del conocimiento a partir de la investigación científica de la actividad laboral y el desarrollo vertiginoso de la ciencia y la profesión. Igualmente se reforzó la argumentación del carácter de la actividad laboral a partir de la investigación científica en la combinación y complejidad de los hechos de la praxis profesional para potenciar los rasgos de la actividad creadora de los estudiantes desde el contenido y las vías para su autodesarrollo.

- Se valoró la posibilidad de aplicación de la propuesta práctica en el resto de las carreras, en tanto el estudiante universitario se reconoce como el gestor principal de su formación.
- Se valoró que la estrategia didáctica del proceso de formación socio-laboral de la semipresencialidad aportada, expresa la funcionalidad lógica y gnoseológica del modelo revelado y es expresión del desarrollo de una novedosa forma de dinamizar este proceso formativo en función de la aplicación de recursos personales y profesionales para una actuación pertinente en relación con una interpretación formativa crítica contextualizada.
- Se reconoció la pertinencia científica del modelo propuesto, ya que resignifica las concepciones tradicionales de esta dinámica formativa a partir de viabilizar un enfoque más integrador y holístico de este proceso al reconocer el carácter socio-laboral-profesional como célula dinamizadora del proceso de formación laboral de la semipresencialidad en la Educación Superior, distanciándose así de los tradicionales enfoques que consideran al componente académico, como componente jerárquico que direcciona lo investigativo y laboral. Este criterio ofrecido por los especialistas permitió reforzar la argumentación de que la perspectiva de análisis de esta tesis no se separa de la relación de significado y sentido entre las partes y el todo, sólo que la asume desde una visión holística, donde sus

configuraciones y dimensiones se integran en un movimiento único y no desde lo sistémico-estructural-funcional, donde se establecen las relaciones de jerarquía-subordinación entre sus componentes.

- Se valoró que las acciones de la estrategia son contentivas de la novedad de la investigación, se resaltó además, como muy positiva, la acción de elaborar un primer proyecto del sistema único de formación socio-laboral-profesional, como un documento con carácter primario orientador, antes de insertarse los estudiantes en los escenarios laborales concretos. Reconocieron asimismo como válido, considerar que este proyecto realmente se determina en la misma dinámica de la diversidad y especificidad de cada escenario y de cada estudiante en formación, dejando la flexibilidad de incorporar nuevos contenidos y métodos de aprendizajes y de trabajo profesional a partir de los cambios vertiginosos en la relación entre la ciencia, la profesión y los hechos profesionales concretos.

- Se reconoce que esta propuesta potencia la sistematización en el proceso formativo semipresencial de los rasgos de la actividad creadora del estudiante, al significar que los mismos no se manifiestan simultáneamente en la solución de cada problema profesional determinado, sino en las distintas combinaciones, complejidad y diversidad contextual del escenario laboral que no se resuelve desde la indicación de un sistema de operaciones y procedimientos, sino desde la sistematización de la praxiología socio-laboral como su célula dinamizadora formativa.

- Se valoró satisfactoriamente que con esta propuesta el contenido de la enseñanza no reside solamente en los conocimientos ni en las habilidades, aunque las presupone, sino en la relación valorativa y emocional con el mundo de la actividad laboral. Esta idea valorada permitió puntualizar que se defiende la perspectiva didáctica de que la formación laboral en la semipresencialidad, como célula dinamizadora de lo social-laboral-profesional y no con carácter jerárquico de este proceso formativo, orienta la impronta del rediseño y la dinámica de los contenidos y los métodos de aprendizajes y de trabajo profesional para potenciar la autogestión profesional del estudiante.

- Los aportes teórico y práctico connotan una relevancia didáctica y social distintiva para el proceso de formación laboral en la semipresencialidad, al favorecer el desarrollo del estudiante, como un profesional esencialmente comprometido, creativo y autónomo, capaz de un autoenriquecimiento constante del contenido de la cultura de la profesión en la misma dinámica de surgimiento e investigación científica de las problemáticas profesionales emergentes, además de perfeccionar la actividad didáctica del profesor, al significar su papel orientador y facilitador del aprendizaje, a partir de potenciar la construcción formativa laboral contextualizada.
- Se sugirió además, que desde esta dinámica revelada se debe valorar que los proyectos de brigada de los estudiantes universitarios no se constituyan en documentos aislados del sistema único de formación socio-laboral-profesional propuesto, pues dicho sistema es el que puede ofrecer significados y sentidos a dichos proyectos de brigada.
- Se recomendó extender la sistematización de los aportes de esta investigación a la práctica formativa, lo que permitirá continuar demostrando la validez de los mismos, en tanto constituye una dinámica renovadora de las estrategias tradicionalmente utilizadas, que facilita el perfeccionamiento del proceso de formación laboral de la semipresencialidad en la Educación Superior.
- Se recomienda que la propuesta del modelo de la dinámica socio-laboral-profesional en la semipresencialidad y su estrategia, sea considerada en las indicaciones metodológicas de los programas de las asignaturas y disciplinas de las diferentes carreras universitarias.
- La propuesta implica una notable contribución a la dinámica del proceso de formación laboral en la semipresencialidad al potenciar el nivel de inserción de los sujetos implicados en la diversidad y especificidad contextual laboral-profesional, de forma responsable y comprometida, lo que connota la formación de una cultura de actuación socio-laboral-profesional pertinente.

En sentido general, los argumentos y reflexiones de los especialistas, potenciaron el debate grupal, lo cual facilitó el reconocimiento y la demostración de la pertinencia de los aportes teórico y práctico de

esta investigación. De igual modo, se significó la viabilidad y factibilidad de estos resultados, así como la pertinencia, impacto y novedad de la lógica integradora revelada, que permite el perfeccionamiento de la dinámica del proceso de formación laboral en la semipresencialidad en la Educación Superior desde considerar el carácter socio-laboral-profesional como célula dinamizadora de dicha formación.

3.2 Corroboración científica de la aplicación parcial de la estrategia didáctica de la semipresencialidad socio-laboral en la Educación Superior, en el segundo año de la Carrera de Derecho de la Universidad de Oriente.

La aplicación parcial de la estrategia didáctica socio-laboral de la semipresencialidad partió de una valoración contextual de la dinámica de la formación laboral en el segundo año de dicha carrera, en la Universidad de Oriente, a partir del curso 2009-2010.

La selección obedeció a los siguientes criterios:

- Se inicia en la **formación de pregrado**, en la cual se desarrollan, principalmente, las disciplinas básicas y específicas que abarcan los distintos campos del ejercicio de la profesión.
- En el segundo año de la carrera de Derecho, los estudiantes participan, aunque durante un período limitado, de manera dirigida y real, **en actividades propias del ejercicio de la profesión, que le proporcionan la aprehensión de recursos personales y profesionales para solucionar problemas profesionales** de forma independiente.
- Se consideraron los **objetivos generales del Plan de Estudios D de la Carrera de Derecho**, en el cual los estudiantes deben, entre otros, aprender a aprender y aprender-haciendo, por lo que se evitan los objetivos puramente reproductivos, a favor de los que requieren un esfuerzo creador por parte del estudiante. Las formas de enseñanza se basan en actividades lectivas que desplieguen la acción y el desarrollo de habilidades profesionales, la enseñanza se basa en el uso de literatura científica, artículos, ensayos, ponencias del trabajo jurídico científico contemporáneo, lo que implica el dominio, por parte del estudiante de recursos que le permitan la búsqueda y selección de aquellos elementos

necesarios para su aprendizaje a través de la gestión de conocimientos y de la interacción con las tecnologías de la información y las comunicaciones.

Ello implica que el estudiante debe interpretar creadoramente preceptos legales, interpretar críticamente los conceptos básicos y fundamentales del Derecho Civil y Penal, realizar investigaciones de mediano alcance sobre contenidos curriculares partiendo de un diseño teórico de investigación, ofrecer soluciones a diversas problemáticas, decidir conflictos jurídicos con responsabilidad y ética.

Por consiguiente, desde la perspectiva del mencionado plan de estudios, la relación teoría, práctica e investigación tiene un mayor grado de integración y desde el punto de vista pedagógico, existe un incremento del trabajo independiente, se evidencia la incorporación de contenidos relacionados con los modos de actuación profesional, específicamente los correspondientes a las acciones y modos de proceder del jurista en las áreas en que puede desempeñarse recién concluidos sus estudios.

Características del grupo seleccionado: Se escogió un grupo heterogéneo de estudiantes, que posee una cultura general, así como una cultura básica de la profesión, promedio, lo que facilita la autogestión e interpretación de informaciones relacionadas con varias temáticas desde diversas fuentes; relaciones interpersonales adecuadas, lo que favorece la integración grupal; y evidencias de expresiones de responsabilidad ante el cumplimiento de las tareas del estudio independiente a partir de sus necesidades profesionales.

Este grupo cuenta con una matrícula real de 24 estudiantes, de ellos 22 son mujeres y 2 hombres, 6 son de los municipios de Santiago de Cuba y 18 residen en la capital de la provincia.

Esta experiencia se aplicó en la Fiscalía Provincial de Santiago de Cuba, donde participaron 10 profesionales, de ellos 5 profesores del colectivo del año y 5 profesionales del Derecho.

- **Diagnóstico del nivel de independencia formativa para auto-enriquecer los contenidos profesionales:** Se realiza este diagnóstico a través de la observación científica (Anexo 8) y se tomó como referencia para efectuarlo, el Modelo del Profesional de la Carrera de Derecho, como documento

base en el que se definen el alcance y las habilidades específicas que se pretenden formar en este profesional, de acuerdo con la necesidad social y los problemas profesionales a los que debe dar respuesta en el contexto laboral-profesional.

A partir de este diagnóstico inicial, se reveló, en sentido general que, aún cuando los estudiantes muestran un determinado protagonismo en su proceso formativo, presentan limitaciones en la interpretación y reconstrucción adecuada de los contenidos en el contexto laboral-profesional, de manera personalizada.

En tal sentido, se evidencia la utilización de limitados recursos personales para desarrollar la independencia profesional, lo que los conduce a dar respuestas esquematizadas a la solución de problemas profesionales propios del contexto laboral-profesional en que se insertan. Entre esos recursos personales se evidencian el uso inadecuado de técnicas y vías para la autogestión del conocimiento por la mediación interactiva con otros sujetos de la comunidad profesional y académico-científico, así como en la búsqueda de la información a través de la intranet e internet, bibliotecas y centros de información científica. No logran organizar de forma esencial y sistémica los contenidos necesarios para su apropiación por la vía del estudio independiente, reproducen lo leído e intentan dar respuestas a las situaciones laborales constatadas empíricamente desde lo orientado en el plan de la asignatura, tratando de aplicar tácitamente los procedimientos y las operaciones que les fueron orientadas en clases, alejándose de la valoración de las contradicciones objetivas y subjetivas del escenario laboral en que se encuentran.

Por tanto, el proceso de formación laboral en la semipresencialidad, se ve afectado ante una insuficiente orientación de los recursos personales y profesionales, que se refuerza a partir de un limitado tratamiento didáctico-metodológico a la dinámica de la formación laboral, lo que sesga la pertinencia en la utilización de dichos recursos desde su vinculación con la formación interpretativa contextualizada laboral.

La consideración de los criterios anteriores para la implementación de la estrategia propuesta en la misma muestra seleccionada durante el diagnóstico del estado actual de este proceso didáctico, no obedeció a una selección espontánea, sino a la necesidad de evaluar las transformaciones cualitativas que se iban produciendo en los estudiantes, a partir de potenciar en la práctica formativa, la nueva dinámica formativa propuesta.

Al respecto, la valoración del comportamiento evolutivo alcanzado durante la aplicación parcial de la estrategia se realizó, básicamente, mediante la observación, como técnica empírica que permitió revelar las transformaciones que iban experimentando los estudiantes durante el proceso. Para ello, se establecieron **niveles de logros**, que permitieron reconocer y explicar el comportamiento gradual en el manejo de recursos personales y profesionales desde la práctica laboral, lo cual es expresión, a su vez, de la lógica integradora revelada en la modelación teórica. Los niveles de logros son los siguientes:

- **Niveles de orientación socio-laboral-profesional**
- **Niveles de contextualización práctico-profesional**

La aplicación parcial de la estrategia comenzó a implementarse en el grupo muestra, a partir de la preparación de los estudiantes para enfrentar la práctica laboral **orientada desde la intencionalidad socio- laboral-profesional**, lo que permitió su disposición para la asunción de una nueva dinámica, que implicó la autogestión formativa y el logro de una cultura de actuación socio-laboral-profesional pertinente.

A partir de estas condiciones, se organizó el proceso con un carácter flexible, articulándose en distintas etapas que se fueron desplegando sobre la base de potenciar en el estudiante la **apropiación intencional socio-profesional**, como un primer nivel de acercamiento a las esencialidades del objeto de estudio de su profesión.

Lo anterior, permitió adentrar al estudiante en las esencialidades del objeto de estudio de la profesión, teniendo en cuenta los conocimientos y motivaciones previas, relacionados con la profesión, desde un

auto-reconocimiento de las esencialidades de dicha profesión, a partir de la diversidad de contextos laboral-profesionales, como primer acercamiento a cultura de la profesión. Ello favoreció en el estudiante un mayor acercamiento al objeto de la profesión, lo que se manifestó a través del tránsito por las diferentes esferas de actuación, tales como fiscalías, tribunales, registro civil y de la propiedad e instituciones de la policía. Este proceso permitió visualizar en la práctica y realidad jurídica cubana actual, los contenidos profesionales presentados y desarrollados por las asignaturas recibidas en el segundo año de la carrera para el desarrollo de habilidades prácticas e investigativas.

Por lo que, se desarrollaron sesiones de trabajo grupal, que crearon las condiciones para potenciar en el estudiante la **problematización socializada de situaciones profesionales**, a partir de la solución conjunta, en la dinámica de la formación laboral, de situaciones profesionales diversas que requerían de múltiples propuestas de solución, y por tanto, de una reconstrucción interactiva y conjunta, haciendo énfasis en los métodos problémicos y heurísticos.

Lo anterior permitió garantizar niveles superiores de **profundización cognitiva y de autogestión**, a partir de propiciar situaciones de aprendizaje reales que exigían la búsqueda individual y conjunta de alternativas de solución a dichas situaciones, por parte del estudiante, así como del pensamiento crítico y análisis más esenciales para direccionar el enriquecimiento y la construcción de contenidos profesionales de forma autónoma. Lo anterior se llevó a cabo, a través de la revisión del Expediente Carcelario, contentivo del historial del recluso, es decir, de la fecha de ingreso, motivo del ingreso, resoluciones que amparan su estadía, remisión a prisión, mandamiento de admisión, sentencia, liquidación de la sanción, etc.

En dichos expedientes, el estudiante tenía que *visualizar* la solicitud del consejo de dirección de la prisión y del re-educador, acerca del cumplimiento del término de la rebaja de la sanción establecido en la ley para la libertad condicional del recluso, *identificar* los indicadores que permiten la libertad condicional, entre ellos, su buena conducta y término de cumplimiento de la sanción, participación en

las actividades programadas, comportamiento durante los pases al hogar, con la familia y la sociedad, entre otros. Por lo que se apropiaron, de forma directa y real, de los procedimientos propios del control y la preservación de la legalidad (fiscal) como uno de los modos de actuación. De este modo, fueron capaces de proponer soluciones a asuntos jurídicos e interpretar preceptos legales conjuntamente con los fiscales, al identificar aciertos e insuficiencias en la actuación de los órganos fiscales, la participación conjunta con los especialistas en la atención al público en las fiscalías, en la recepción y clasificación de las quejas de la población, así como en la tramitación de los expedientes de quejas.

Por lo tanto, se desarrollaron características individuales tales como las **aptitudes**, expresadas desde el enfrentamiento a situaciones profesionales que permitieron aportar soluciones creativas, por tanto, potenciar el desarrollo no sólo de sus **habilidades profesionales**, sino de su voluntad para enfrentar situaciones emergentes, todo lo cual contribuyó a promover el interés en la dinámica de formación laboral.

Otro elemento expresado en esta nueva dinámica autoformativa lo constituyó el **sentido de la responsabilidad**, lo que posibilitó una apropiación intencional de la cultura socio-laboral-profesional, a partir de favorecer en el estudiante, la asunción y valoración de las esencialidades y problemas que emergen del contexto laboral-profesional y su solución a partir del manejo de recursos personales y profesionales, como sustento que permitió la autonomía en el aprendizaje.

A partir de estas condiciones, se fue proyectando la dinámica del proceso con un carácter flexible, a partir de la **sistematización de la praxiología socio-laboral**, como nuevo nivel de logros en el desarrollo de la orientación socio-laboral-profesional.

Los estudiantes fueron capaces de implicar en una dialéctica, la teoría y la práctica socio-laboral aplicando conceptos teóricos a esta realidad, en función de producir conocimientos desde y para la práctica, lo que implicó la inserción de juego de roles, y actuaciones propias de la actividad a la que se encuentran vinculados. Es decir, el estudiante, entre otros, identificó las tipicidades delictivas de mayor

incidencia en un territorio determinado, basadas en delitos contra la vida, los derechos patrimoniales, etc. Por lo que llevaron a cabo la investigación de los elementos históricos, comparativos, lo que permitió exponer las características criminológicas de los comisores y sus víctimas.

De esta manera, la orientación socio-laboral-profesional se encaminó al desarrollo de la autogestión formativa por parte de los estudiantes, que transitó desde el reconocimiento cultural de la profesión, hasta la singularidad de la práctica laboral-profesional en contextos disímiles, lo que contribuyó a potenciar la cultura de actuación socio-laboral-profesional, propiciando la vía para la **indagación científica de la actividad laboral**, lo que se tradujo en transmitir al estudiante las capacidades investigativas para su práctica profesional exitosa, en este caso, se implementaron proyectos de investigación de mediano alcance para la reconstrucción sistemática de contenidos profesionales, implicando la incursión en los métodos de investigación científica.

Estos proyectos de investigación se desarrollaron a partir de la propuesta de temas en equipos de trabajo. Los temas propuestos fueron: análisis de los derechos humanos de la primera, segunda y tercera generación; análisis de quejas y su tratamiento institucional; análisis de los errores más frecuentes en las inscripciones de nacimiento, sus causas y consecuencias; discrepancias entre padres y registradores. Los estudiantes identificaron las fuentes de información necesarias, las técnicas de presentación del proyecto, establecieron procedimientos de evaluación y asignaron tareas individuales para cada miembro del equipo.

Para la búsqueda de información, recolectaron materiales e información de documentos, libros, personas expertas por los conocimientos que poseen. Se incluyeron métodos empíricos tales como la entrevista a los expertos, el estudio de diversos documentos tales como los expedientes carcelarios, la observación al proceder de los fiscales y otros.

La presentación del proyecto de investigación se llevó a cabo de forma oral, acompañada de documentos legales que se mostraron al auditorio, también se entregó a los profesores el proyecto de

forma escrita. En la evaluación, se consideró la calidad del proyecto de investigación y su diseño metodológico, el uso de medios, el dominio del contenido y la profundización del tema seleccionado, así como las fuentes de información científico-técnicas utilizadas y el dominio del vocabulario técnico.

Lo anterior, implicó, además, la **mediación semipresencial profesional** como proceso socio-interactivo integral, dirigido a provocar transformaciones en el propio contexto laboral-profesional y en el estudiante, a través de una interacción mutua, que implicó la aplicación de recursos profesionales y personales, como elementos mediadores que promovieron la personalización y significación de la profesión en interacción.

En tal sentido, los estudiantes aplicaron sus métodos, técnicas y recursos profesionales a la diversidad de situaciones de aprendizaje, lo que permitió **potenciar nuevos niveles de flexibilidad y valoración del grado de generalidad de los problemas profesionales**, a partir de **configurar y reconstruir sus propios recursos interpretativos desde su cultura de actuación socio-laboral-profesional**. Lo anterior implicó, entre otros, debatir conjuntamente con fiscales y otros profesionales del contexto laboral, sobre los procedimientos penales que se llevan a cabo en cuanto a la libertad condicional, la atención al recluso, a menores, a asuntos relacionados con el proceso de tramitación y quejas de la población. Por lo que, se apropiaron del lenguaje técnico empleado en los expedientes administrativos, de las soluciones técnicas, del procedimiento a seguir en cuanto a las quejas o reclamaciones por la vulneración de un determinado derecho ciudadano en lo que incide la legalidad desde el contexto cubano.

Por consiguiente, esta mediación socio-laboral contextualizada, permitió a los estudiantes **flexibilizar sus conocimientos teórico-prácticos, así como sus esquemas y percepciones previamente adquiridos**, en la interacción con los objetos y sujetos del contexto laboral, lo que permitió fomentar actitudes de responsabilidad, compromiso y autonomía en su proceso formativo.

Esta nueva dinámica, devino a su vez, espacio para potenciar en el estudiante, la **construcción de su propia formación desde la aprehensión de recursos personales y profesionales**, para sistematizar las habilidades prácticas propias del contexto laboral-profesional como un espacio que permitió la reflexión, la indagación y la confrontación de problemas de la práctica profesional, y elemento esencialmente significativo de esta formación, que favoreció el autoenriquecimiento de los contenidos, objeto de la profesión.

Si bien en sus inicios, estudiantes y profesores manifestaron escepticismo hacia esta novedosa dinámica autoformativa, por la forma tradicional en que se llevaba a cabo el proceso, en las sucesivas aproximaciones a ésta, fueron capaces de ir **reconociendo la necesidad de una transformación, desde una perspectiva integradora de lo laboral y lo profesional**.

La **mediación semipresencial profesional**, devino proceso de socialización interactiva integral, en el que se produjo la inserción y convivencia laboral, a través de la interacción de los sujetos (relaciones entre diferentes generaciones, relaciones de situación de trabajo, relaciones administrativas, con la autoridad, con jueces, abogados, fiscales, asesores jurídicos), y entre estos y los diversos medios y recursos tecnológicos, situación que preparó a los estudiantes en análisis, valoraciones, razonamientos y reflexiones más profundos, que contribuyeron de forma significativa a su cultura de actuación socio-laboral-profesional, y potenciaron sus habilidades para analizar e indagar sobre otros aspectos teóricos y prácticos que permitieron orientar una queja relacionada con asuntos de la vivienda, reordenamiento laboral, asuntos laborales, etc., lo que generó abrir la búsqueda a nuevos contenidos no contemplados previamente en el sistema único de formación socio-laboral-profesional diseñado.

Esos nuevos contenidos estuvieron dados en conocer el proceso de redacción a resoluciones relacionadas con diversos asuntos tales como la vivienda, la forma en que se tramitan los contratos y cómo dirigir el asunto, la supervisión que se realiza en los bufetes y el control a los abogados, la redacción de resoluciones que resuelven un asunto, entre otros.

A pesar de que en ocasiones se evidenciaron insuficiencias, consecuencia del limitado conocimiento de las esencialidades en el procedimiento a seguir, producto del estadio en que se encontraban los estudiantes, así como limitadas habilidades en la interpretación de algunas situaciones profesionales emergentes, los errores fueron tratados como evidencias de su voluntad de progreso en el dominio de contenidos de la profesión, siempre crecientes, por lo que debían asumirse como parte de su aprendizaje.

En este proceso de ejemplificación parcial de la estrategia propuesta, se logró contribuir a la formación integral del estudiante universitario, particularmente de la carrera de Derecho, teniendo como referente esencial el Modelo del Profesional que se aspira a formar, al desarrollar en ellos la autogestión de la formación, desde el manejo de recursos personales, interactivos, profesionales, que le permitieron una cultura de actuación socio-laboral-profesional pertinente, utilizando procedimientos apropiados en la diversidad de situaciones y contextos para la construcción de sentidos. Asimismo, se facilitó la interpretación crítica de procesos propios del contexto laboral-profesional, hasta llegar a su comprensión y reconstrucción de manera individualizada.

Todo este proceso de autogestión formativa socio-profesional estuvo dinamizado, además, por la autoevaluación de cada estudiante, la coevaluación grupal de los resultados obtenidos, y la heteroevaluación del profesor y de la comunidad del escenario laboral en que se encontraban insertados. Se realizó esta evaluación, del comportamiento individual y grupal en el sentido concreto de valoración del grado de autonomía del estudiante en su formación profesional. Esta evaluación dista de la forma que tradicionalmente tiene este proceso formativo, en el sentido de la usual aplicación de exámenes. En este caso, se asume la evaluación en el sentido de la valoración de la apropiación, sistematización y generalización de contenidos y métodos de aprendizaje de forma holística e integrada. Para desarrollar la valoración del proceso de formación laboral en la semipresencialidad, los estudiantes reconocieron, aprehendieron y acogieron esta novedosa forma de evaluación, manifestándose

diferencias, dependientes de sus valoraciones sobre los propósitos educativos, intelectuales y formativos de los exámenes, que fueron transformándose según el proceso valorativo, al comenzar a mostrar resultados alentadores y a influir positivamente en su autoformación. El progreso de los estudiantes se demostró en su capacidad de autogestión formativa, que dependió, básicamente, de sus recursos para una actuación pertinente.

Lo anteriormente expuesto, significó connotar el proceso de aprendizaje práctico desde el propio contexto laboral profesional al acceder a fiscalías, registro civil, registro de la propiedad, carpetas de la policía, como verdaderos espacios de construcción cognitiva, a partir de fomentar en el estudiante sus potencialidades para reconocer el carácter diverso y específico de los problemas profesionales que emergen de forma compleja y singular acorde a las contradicciones objetivas y subjetivas de cada escenario laboral.

Desde esta perspectiva, los docentes desplegaron varias alternativas de tratamiento didáctico-metodológico, que posibilitaron a los estudiantes, la **articulación coherente de los conocimientos de sus asignaturas** desde una perspectiva integradora a las nuevas necesidades formativas que emergieron del contexto laboral. Este proceso permitió incluir contenidos no previstos en los programas de asignaturas y disciplinas. Así, se reconsideraron contenidos tales como: las reglas mínimas del tratamiento al delincuente, el derecho de queja, las garantías no jurisdiccionales en Cuba, los derechos de los reclusos y otros que emergieron a partir de las problemáticas reales de los escenarios laborales concretos.

Este proceso permitió que los estudiantes aportaran variadas alternativas de solución a problemas complejos y diversos, que tuvieron su génesis en la práctica laboral-profesional, lo que implicó **integrar y generalizar los contenidos profesionales adquiridos**, en función de resolver las necesidades sociales en correspondencia con las demandas de los contextos laboral-profesionales.

Desde esta perspectiva de construcción de la dinámica socio-laboral-profesional, se instrumentaron acciones, por parte de los profesores implicados, para fortalecer en los estudiantes, el desarrollo de la **autogestión de la formación y los conocimientos referidos a la profesión**, para lo cual se favoreció la construcción, en la práctica laboral-profesional, de los presupuestos cognitivos, conceptuales y contextuales de los estudiantes, desde una **búsqueda y articulación coherente de los contenidos laboral-profesionales**, a partir de la aplicación de métodos de investigación, de la profesión, así como la **aplicación de las habilidades laborales en torno a los problemas profesionales emergentes a enfrentar**.

En tal sentido, la integración de todas las asignaturas del año en el proceso de práctica laboral, en un accionar conjunto, permitió consolidar esta dinámica, y promovió fortalecer, coherentemente, la sistematización de la autogestión profesional y su construcción formativa laboral contextualizada, desde la **precisión de acciones concretas en función de los intereses profesionales de los estudiantes y en correspondencia con las necesidades sociales**.

Al respecto, las **actividades didácticas del profesor** se dirigieron a:

- Rediseñar y sistematizar didáctica y metodológicamente la concepción de los encuentros a partir de esta novedosa perspectiva, teniendo en cuenta la influencia de la diversidad y complejidad de los contextos de actuación, así como los estilos de aprendizaje de los estudiantes.
- Concebir un sistema único de formación socio-laboral-profesional, en el que los problemas profesionales fueron el eje integrador para el rediseño y la dinámica socio-laboral-profesional de las diferentes asignaturas y disciplinas.
- Crear espacios de debate y reflexión profesional, para favorecer la solución de diversas situaciones problémicas, partiendo de las características del contexto laboral-profesional, lo que permitió garantizar propuestas de soluciones alternativas.

- Orientar proyectos de investigación de mediano alcance, lo que comprendió la solución de problemas profesionales emergentes y diversos, que favorecieron la indagación, la argumentación, y la búsqueda de soluciones. Esta alternativa, garantizó mayores niveles de precisión de las indicaciones teóricas y metodológicas para concretar los trabajos de curso y de diploma.

En resumen, durante la aplicación de la estrategia, se ha revelado una tendencia satisfactoria de perfeccionamiento del proceso de formación laboral de la semipresencialidad, revelándose como **resultados más significativos** los siguientes:

1. Un **incremento de la participación de los estudiantes** para enfrentar la dinámica de la formación laboral a partir de la aplicación adecuada de recursos personales y profesionales, en tanto dicho proceso resultó revelador de las necesidades profesionales reales, de acuerdo con las demandas de la sociedad actual.
2. El desarrollo de una **dinámica centrada en el estudiante como autogestor de su propia formación** desde la práctica de la profesión en el contexto laboral concreto como escenario que facilita la apertura de nuevos contenidos y métodos de trabajo profesional, lo que deviene alternativa flexible de autoformación profesional.
3. El desarrollo experimentado en cuanto a los **procesos de interpretación y reconstrucción de contenidos y métodos de aprendizaje** ofreció resultados alentadores, en tanto propició un proceso constructivo de análisis individual y grupal de los significados y sentidos de la cultura de la profesión en su relación con el desarrollo de la ciencia y la tecnología y los hechos emergentes de los escenarios laborales concretos.
4. Los procesos de **reconstrucción crítico-valorativos alcanzados**, fueron reveladores de una transformación de la formación tradicional, al manifestar la incorporación de una nueva lógica formativa, desde una posición favorecedora de la individualidad y la autonomía estudiantil.

5. Progresión gradual de **niveles de apropiación de la cultura de actuación socio-laboral-profesional** a partir de la **orientación socio-laboral-profesional**, lo que permitió un incremento de la autogestión profesional de los estudiantes al enfrentar la dinámica de la formación laboral, en tanto la misma, contribuyó a resolver las necesidades profesionales reales del estudiante universitario, desde su especificidad socio-profesional como célula dinamizadora de la praxis profesional en contextos de actuación laboral.

A pesar de estos logros, aún se evidenciaron **limitaciones** en cuanto a:

- Del total de 24 sujetos socializadores de este proceso formativo que participaron en la aplicación parcial de la estrategia propuesta, 5 evidenciaron aún no comprender totalmente la diferencia conceptual-metodológica entre la perspectiva sistémico-estructural-funcional que actualmente orienta la dinámica de este proceso y la perspectiva holística revelada en esta tesis que resignifica el carácter socio-laboral-profesional como célula dinamizadora del mismo.

Ello implicó realizar un nuevo intercambio teórico-metodológico con dichos participantes para profundizar en que la cultura de actuación profesional se convierte en sí misma en una práctica significativa no divorciada de la realidad de los hechos profesionales, de las formas específicas de interacción social, de la capacidad que tienen los estudiantes de darle sentido a su contexto laboral, sin sobre-privilegiar el contenido, objeto de estudio, (estructura-función) previamente ya concebido en los programas de asignaturas y disciplinas.

Se tuvo que volver a enfatizar, entonces, en que esta nueva perspectiva de análisis propuesta en esta tesis reconoce el contenido, objeto de estudio, en constante reconstrucción desde el cuestionamiento crítico-reflexivo de las problemáticas profesionales emergentes de los escenarios de actuación laboral que condicionan por una parte, los programas de dichas asignaturas y disciplinas.

Es decir, ello no significa formar para un puesto de trabajo, significa formar en la sistematización de la praxiología socio-laboral en relación dialéctica entre ciencia-profesión-hechos profesionales para

orientar la dinámica de la unidad integrada entre los contenidos que se expresan en formas particulares y específicas en contextos de actuación laboral, que son emergentes y dan respuesta a los cambios vertiginosos de la ciencia y la tecnología, y otros que se expresan en contextos de actuación profesional con un carácter más generalizado, lo que permitirá encontrar y sistematizar analogías y diferencias, convergencias y controversias entre ellos para adelantarse a los retos científicos de la contemporaneidad y potenciar los recursos de autogestión profesional.

Por lo que resulta necesario volver a insistir en que la solución a un problema profesional en sí mismo, como se realiza en la actualidad, no desarrolla totalmente la actividad creadora del estudiante, sino la diversidad y complejidad de los condicionamientos objetivos y subjetivos del contexto profesional.

De igual manera, también se manifestaron algunas **contradicciones objetivas y subjetivas** en el escenario laboral concreto, las que se expresan en:

- el limitado tiempo del que disponen los profesionales del Derecho para orientar, como tutores, la dinámica de la praxis laboral a los estudiantes en el escenario laboral concreto
- algunas orientaciones científicas y metodológicas dadas aún carecían de una guía pertinente para la autogestión profesional de los estudiantes
- predisposición por parte de 5 estudiantes para sobre-privilegiar la forma tradicional de cumplir con un determinado ejercicio evaluativo muy concreto que había primado en prácticas laborales anteriores en el plan que se les había entregado previamente, argumentando que tenían un tiempo muy limitado en la práctica laboral para complejizar la indagación científica a través de la mediación semipresencial profesional, por lo que les resultaba más asequible la orientación presencial del profesor en clases.

CONCLUSIONES PARCIALES

La pertinencia científica del modelo de la dinámica socio-laboral-profesional de la semipresencialidad y la factibilidad de aplicación de la estrategia didáctica propuesta, se realizó a través de la valoración científica efectuada en el taller de socialización con especialistas, lo que permitió reconocer el valor epistemológico y práctico de ambos aportes para el perfeccionamiento del proceso de formación semipresencial en la Educación Superior.

La aplicación parcial de la estrategia propuesta en el segundo año de la Carrera de Derecho, de la Universidad de Oriente, permitió constatar su eficacia para perfeccionar la dinámica de la formación laboral del proceso de formación semipresencial, a partir de revelar una evolución progresiva en el desarrollo de los conocimientos, habilidades, valores y métodos necesarios en los estudiantes para la indagación, argumentación y solución de problemas profesionales y el autoenriquecimiento de contenidos de la profesión en contextos laboral-profesionales, de forma efectiva, y preparar al profesor en esta novedosa propuesta, como orientador y facilitador de este proceso formativo.

La pertinencia y viabilidad del modelo y la estrategia que se proponen, se connotan a partir de la valoración científica realizada de los resultados alcanzados en la ejemplificación parcial y el taller de socialización con especialistas, que reconocen su valor científico y didáctico, como nuevas propuestas epistemológicas y praxiológicas para abordar esta dinámica formativa.

CONCLUSIONES GENERALES

1. La caracterización epistemológica y praxiológica del objeto y el campo de acción de esta investigación, así como el análisis de sus antecedentes históricos, evidenció la limitada respuesta a la sistematización de la dinámica de la formación laboral de la semipresencialidad, que no permite potenciar una cultura de actuación socio-laboral-profesional, lo que conlleva a que hasta el momento, no se ha logrado un suficiente nivel de sistematización de sus particularidades esenciales. Estas inconsistencias, que tienen su expresión en la práctica social, propiciaron la necesidad de profundizar en nuevas relaciones didácticas, favorecedoras de una cultura de actuación socio-laboral-profesional a partir de los contextos laborales concretos.
2. El modelo de la dinámica socio-laboral-profesional en la semipresencialidad propuesto, revela el carácter socio-laboral-profesional como célula dinamizadora del proceso de formación laboral de la semipresencialidad en la Educación Superior, que se sintetiza en la apropiación intencional socio-profesional, la sistematización de la praxiología socio-laboral, y la aplicación autogestionada de la práctica profesional.
3. Estas relaciones teóricas dan cuenta de la **autogestión formativa socio-laboral-profesional**, como cualidad didáctica esencial de la lógica de la semipresencialidad que se propone y eje dinamizador de una cultura de actuación socio-laboral-profesional contextualizada, al resignificar las potencialidades formativas de los sujetos para enfrentar las problemáticas profesionales emergentes del contexto laboral.
4. De la lógica integradora entre las configuraciones y dimensiones del modelo, deviene la estrategia didáctica del proceso de formación socio-laboral de la semipresencialidad, como expresión

de su regularidad esencial, que favorece su pertinente tratamiento didáctico-metodológico y garantiza una adecuada articulación entre los procedimientos utilizados para la aplicación autogestionada de la práctica profesional, permitiendo definir las acciones que se desarrollan en cada etapa, para obtener progresivos niveles de logros por parte de los sujetos implicados en su proceso de formación.

5. La interpretación cualitativa de los resultados alcanzados en la valoración de la pertinencia de los principales resultados de la investigación a partir de un taller de socialización con especialistas y en la aplicación parcial de la estrategia propuesta, permitió corroborar la científicidad y factibilidad del modelo y la estrategia propuestos, que favorecen el perfeccionamiento del proceso que se investiga, como nueva alternativa para la reconstrucción de su dinámica en función de la solución de problemas profesionales emergentes y el autoenriquecimiento de los contenidos profesionales en escenarios laborales concretos.

RECOMENDACIONES

1. Profundizar en la interpretación científica de las relaciones esenciales del modelo de la dinámica socio-laboral-profesional de la semipresencialidad propuesto, para la construcción teórica de sus eslabones en la dinámica de la formación laboral de este proceso.
2. Promover otras investigaciones que revelen la particularidad didáctica de la semipresencialidad socio-laboral-profesional a través de la formación de competencias y estrategias para la autogestión profesional en contextos laborales, tomando como base la experiencia científica que aporta esta investigación.
3. Tomar en cuenta el modelo de la dinámica socio-laboral-profesional de la semipresencialidad que se propone, en los rediseños y la sistematización didáctico-metodológica de los programas de las asignaturas y disciplinas, a partir de reconocer la relación entre lo socio-laboral-profesional y la contextualización práctico-profesional, que permita proyectar la formación semipresencial desde su especificidad socio-profesional, como célula dinamizadora de la praxis profesional en contextos de actuación laboral.
4. Integrar el modelo de la dinámica socio-laboral-profesional de la semipresencial a las estrategias curriculares existentes, mediante la orientación de un proceso de formación basado en la sistematización de la autogestión profesional y su construcción formativa laboral contextualizada para potenciar la reconstrucción creativa por parte del estudiante universitario.
5. A partir de la experiencia científica de esta investigación, es posible promover otros estudios que revelen nuevas relaciones didácticas de la formación semipresencial desde las particularidades socio-laborales-profesionales de cada carrera.

Bibliografía

1. Adam, Félix: Andragogía y Docencia Universitaria. Editorial Andragogic. Caracas.1987
2. Adam, Félix: Fundamentos andragógicos de la tutoría en Educación a Distancia. Ponencia presentada en el Primer Encuentro internacional sobre Sistemas Abiertos y a Distancia de Educación Superior. Instituto Politécnico Nacional de Panamá. 1990.
3. Addine Fernández, Fátima. Alternativa para la organización de la Práctica laboral-investigativa en los institutos superiores Pedagógicos. Tesis presentada en Opción al Grado Científico de Doctor en ciencias pedagógicas. 1996.
4. _____ Didáctica, teoría y práctica. Ciudad de La Habana. Editorial Pueblo y Educación. 2004.
5. Addine Fernández, Fátima y otros. Principios para la Dirección del Proceso Pedagógico. Facultad de Ciencias de la Educación. I.S.P "Enrique José Varona" s/f.
6. Alcalá Adolfo. "La praxis andragógica en los adultos de edad avanzada" [en línea] <http://www.monografias.com> (Consulta: Enero, 2010)
7. _____ "¿Es la Andragogía una Ciencia?". Ponencia. Postgrado UNA. Caracas, Venezuela.
8. Álvarez de Zayas, C. La Escuela en la Vida. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. 1999.

9. _____. Epistemología de la Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. 1994.
10. _____ La escuela de excelencia. Monografía. Dirección de Formación de Profesionales, Ministerio de Educación Superior de Cuba. La Habana. (1995).
11. _____ Pedagogía como ciencia. Editorial Félix Varela. La Habana. 1998.
12. Álvarez Valiente, Ilsa: El proceso y sus movimientos: Modelo de la Dinámica del proceso Docente Educativo en la Educación Superior. Tesis presentada en poción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Ceas "Manuel F. Gran". Universidad de Oriente. 1999.
13. Álvarez, V. y Lázaro, A. (coord.). Calidad de las universidades y orientación universitaria. Archidona. (Málaga): Aljibe. 2002.
14. Arias Labrada, Leandro. Un Modelo Contextualizado para Potenciar la Actuación profesional de los Técnicos Medio en Electrónica. Tesis presentada en poción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. 2005.
15. Austin Millán, Tomas R. Para comprender el concepto de cultura. Publicado en la Revista UNAP EDUCACIÓN Y DESARROLLO. Año 1, No. 1, Marzo 2000, de la Universidad Arturo Prat, Sede Victoria, IX Región de "La Araucanía", Chile.
16. Ausubel, D. The psychology of meaningful verbal learning. New York, Editorial Grune y Stratton. 1963.
17. Ávila Rumayor, Eduardo Rafael. La formación Laboral de los escolares de 5to. Y 6to. Grados de la educación Primaria en el contexto Socio-cultural de la zona del Plan

- Turquino. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. 2003.
18. Bååt, J. A. Correspondence education in the light of a number of contemporary teaching models. Malmo: Liber Hermods. 1979.
 19. Bååt, J. A. A list of ideas for the construction of distance education courses, en Sewart, D.; Keegan, D. y Holmberg, B., Distance education: International perspectives. Londres: Croom Helm. 1983.
 20. Bååt, J. A. Pride and prejudice among distance educators, ICDE. Bulletin, vol. 5, Mayo. 1984.
 21. Bååt, J. A. Postal Two-way communication in correspondence education. Malmo: Liber Hermods. 1985.
 22. Bahamon, J. EL APRENDIZAJE INDIVIDUAL PERMANENTE: ¿CÓMO LOGRAR EL DESARROLLO DE ESTA CAPACIDAD DE LOS ESTUDIANTES? Cali. Centro de Recursos para el Aprendizaje. [On line]. Disponible en: http://66.249.93.104/search?q=cache:rQZmPGvdhxEJ:www.eduteka.org/pdfdir/cartilla_aprendizaje.pdf 2000. [Fecha de consulta: Junio, 2010].
 23. Balda Rada, Carlos. Dinámica de la Apropiación Multicultural del Contenido en la Formación Contextualizada del Profesional. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en ciencias pedagógicas. 2009.
 24. Barnechea, María, Estela Gonzáles y María Morgan. La Sistematización como Producción de Conocimientos. Publicado en la Revista La Piragua. No. 9. Consejo de Educación de Adultos de América Latina. (CEAAL). 2004.

25. Baró, Wildo. Estrategia para la formación en la escuela. Impresión Ligera. 1996.
26. Bartolomé, A. y M. GRANÉ Proyecto Grimm. Revista Comunicación y Pedagogía. (141):1996. pp. 39-44.
27. Blanco Pérez, Antonio. Introducción a la Sociología de la Educación. ISP: "Enrique José Varona" Facultad de Ciencias de la Educación. Ciudad de La Habana. 1997.
28. Benítez, Francisco y D. Hernández. La universalización de la Educación Superior en Cuba. Forjando una sociedad del conocimiento, sustentable. [On line]. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos20/universalizacion-escuela-cuba/> 2005 [Consulta: Mayo, 2010].
29. Benítez, F., *et al.* El impacto de la universalización de la educación superior en el proceso docente educativo. En: Colectivo de autores. La nueva Universidad Cubana y su contribución a la universalización del conocimiento. La Habana, Félix Varela, 2006. pp. 147-155.
30. Benítez Cárdenas, Francisco; Dimas Néstor Hernández, y Berta Pichs. Revista Pedagogía Universitaria Vol. XI No. 2 2006. EL IMPACTO DE LA UNIVERSALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL PROCESO DOCENTE EDUCATIVO. Dirección de Universalización. Ministerio de Educación Superior. 2006.
31. Benítez, Francisco; T. Díaz, G. Vega, C. Mejías, D. Hernández (2006), P. Horruitiner (2006: 156). MES ,2005. Revista Pedagogía Universitaria Vol. XI No. 2 2006. EL IMPACTO DE LA UNIVERSALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL PROCESO DOCENTE EDUCATIVO. Dirección de Universalización. Ministerio de Educación Superior. 2006.

32. Borges Frías, Jorge Luís. Modelo de gestión Didáctica del Postgrado a Distancia. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. CeeS "Manuel F. Gran". Universidad de Oriente. 2007.
33. _____ Caracterización didáctica, psicológica y sociológica del postgrado a distancia. Revista Iberoamericana de Educación. ISSN: 1681-5653. 2007.
34. Boullosa T, Armando et. al. Alternativa de diseño para disciplinas básicas y específicas en educación superior. Universidad Central de Las Villas. 2000.
35. Bricall, J. M. Informe Universidad. Madrid: CRUE. 2002.
36. Bujarin; Nicolás. 1931. Material traducido por Francisco José Martínez y publicado en la revista Papeles de la FIM, número 5, segunda época, págs. 77-99. 1996.
37. Cabero, J.: "La red, ¿panacea educativa?". *Educación*, 25, 61-79. 1999.
38. Cabero, J.: Las TICs: una conciencia global en la educación, en C.P.R. DE LORCA: TICEMUR. Tecnologías de la información y la comunicación en educación en la región de Murcia, Lorca, Centro de Profesores, XIX-XXXVI. 2001.
39. Cabero, J. (ed): Nuevas tecnologías aplicadas a la educación, Madrid, Síntesis. 2000.
40. Cabero, J. y Loscertales, F. ¿Cómo nos ven los demás? La imagen del profesor y la enseñanza en los medios de comunicación, Sevilla, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla. 1998.

41. Cabero J, y otros. El rol del profesor ante las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. <http://tecnologiaedu.us.es>(Consulta: Enero 2010) Agenda Académica Volumen 7, No.1, año 2000, 2001, 2003.
42. Cardona Montoya, Giovany. Concepción Pedagógica del proceso de formación Laboral para los estudiantes de Tecnología en comercio Internacional. Tesis Presentada en opción al grado científico de doctor en Ciencias Pedagógicas. 2007.
43. Carvajal Salcedo, Teresa. El Sistema Semipresencial: una vía estratégica para la formación en postgrado. Colombia. Corporación Universitaria de Ciencias Aplicada y ambiental. 2006. (UDCA). [en-línea] <http://www.condesan.org/e-foros/maestrias/msn3re> (Consulta: Marzo, 2011).
44. _____ El diseño del componente laboral en la escuela de Educación General Básica. Cuba. Ponencia presentada en el Congreso Internacional Pedagogía 1995.
45. Cerezal, Julio. La integración del estudio con el trabajo, un principio para cumplir en la escuela. Cuba. Ponencia presentada en el Congreso Internacional Pedagogía 1993.
46. _____. La Formación Laboral de los Alumnos en los Umbrales del Siglo XXI. Cuba. Editorial Pueblo y Educación. 2000.
47. _____ El Desarrollo de la Concepción de la Enseñanza de la Educación Laboral en la secundaria Básica Cubana a partir de 1975. Tesis Presentada en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. 2000.
48. Claxton, G. Aprender. El reto del aprendizaje continuo. Barcelona: Paidós. 2001.

49. Cochran – Smith, M. Reinventing student teaching. Journal of Teacher Education. Vol. 42, Num. 2. Pag. 104 – 118. 1991
50. Colectivo de autores. La Universidad Cubana y su contribución a la universalización del Conocimiento. ISBN: 959-258-971-2. Editorial Félix Varela. La Habana, 2006.
51. Coll, C; Palacios, J. y Marchesi, A. (comp.). Desarrollo psicológico y educación. 2ª. Psicología de la Educación Escolar. Madrid: Alianza. 2001.
52. Coll, C y, Solé, I. Enseñar y Aprender en el Contexto del Aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi, A. Desarrollo psicológico y Educación escolar, pp.357-386. Madrid: Alianza. 2ª.Ed. 2001.
53. Cruz Rizo, Lorna. Modelo de lectura Intercontextual en Lenguas Extranjeras con Fines Periodísticos. Tesis Presentada en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Cees “Manuel F. Gran” 2007.
54. Dalmau, I; J. Soria, y M. Novella. Semipresencialidad en PRL. 2002. Hacia la optimización de la formación a distancia. [en-línea] http://cep.upc.es/Publicaciones/ORP2002/orp2002_dalmau_01.html. (Consulta: Enero 2010)
55. Dámaso, María Teresa. Estrategia Educativa para la Formación Integral de Estudiantes en la Educación Superior. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. CeeS “Manuel F. Gran”. Universidad de Oriente. 2009.
56. Danilov, M. A. y M. N Skatkin: Didáctica de la escuela media. La Habana, Editorial de Libros para la Educación, 1980.
57. Danilov, M. A.: El proceso de enseñanza en la escuela. La Habana, Editorial de Libros para la educación, 1978.

58. De la Flor Santalla, Antonio y Máryuri González. La formación laboral de los egresados en la modalidad semipresencial, su didáctica. Revista Institucional Universidad Tecnológica del Chocó. D.L.C. No.26. Año 2007. p.105-111.
59. De la Fuente, José A. ¿Por qué los alumnos no construyen un conocimiento psicológico, académico y profesional integrado? Reflexiones para una investigación necesaria. Papeles del psicólogo, Septiembre-Diciembre, año/volumen 24, número 086. Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos, España pp.34-41. papeles@correo.cop.es ISSN (Versión Impresa): 0214-7823 España. 2003.
60. Díaz Domínguez, Teresa y Marta Arroyo Carmona. Experiencias de la aplicación del modelo semipresencial en la universidad de Pinar del Río: la unidad didáctica desde objetos de aprendizaje y su impacto en las formas semipresenciales en las asignaturas. En: La Nueva Universidad Cubana y su contribución a la universalización del conocimiento. Colectivo de autores. Editorial Félix Varela. La Habana, 2006. ISBN: 959-258-971-2. 2006.
61. Delgado Sánchez, Raúl. Diseño Metodológico para estructurar y organizar la formación laboral en Secundaria Básica. Tesis presentada en opción al título académico de Máster en Ciencias de la Educación. 2001.
62. D. Prieto e I. Contreras. Fundamentos Psicodidácticos de la Enseñanza Semipresencial. Revista Pedagogía Universitaria. Vol. 9 No.5 2004. 1994, 1995.
63. D. Prieto e I. Contreras (1995) Educ-Dist: La semipresencialidad Formas fundamentales de Ayudas pedagógicas. La clase encuentro. La consulta. La tutoría. MEDIOS DE ENSEÑANZA MÁS UTILIZADOS EN LA MODALIDAD SEMIPRESENCIAL ...moodle.uho.edu.cu/mod/resource/view.php?id=1813 - 2k - En caché - Páginas similares Nuevos paradigmas en la educación [Archive] - Voices of Youth

Forumswww.unicef.org/voy/discussions/archive/index.php/t-3017.html - 32k – (Consulta: Enero 2011).

64. Espinosa Ramírez, José Ángel. Gestión de la cultura profesional en la educación Superior. Tesis presentada en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. 2009.
65. Fariñas León, Gloria. Psicología, Educación y Sociedad. Un estudio sobre el desarrollo humano. Editorial Félix Varela. La Habana, 2005. ISBN: 959-258-953-4
66. Fernández, Flores Eduardo y Amauris Laurencio Leyva. La Formación Laboral como Constituyente de la Permanencia: perspectivas pedagógica y curricular. Revista Pedagogía Universitaria. Volumen XIV. No. 2. 2009.
67. Fernández, Rodríguez Katia Lissette. En torno al concepto de formación de la cultura laboral en la secundaria Básica. Folleto Fundamentos de investigación Educativa de la Maestría en Ciencias de la Educación. Cuba. Editorial Pueblo y Educación. 2003.
68. _____ La Dirección de la formación de la Cultura laboral en los Adolescentes de Secundaria Básica. Una concepción Pedagógica. Tesis Presentada en Opción al Grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. 2006.
69. Ferreira Lorenzo, Gheisa. HACIA LA INTEGRACIÓN CURRICULAR EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: REFLEXIONES, NECESIDADES Y PROPUESTA PARA LA DISCIPLINA INTEGRADORA. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) Ferreira, G.: Hacia la integración curricular en la educación superior...Universidad Central "Martha Abreu" de Las Villas, Cuba. 2003.

70. Fiallo Rodríguez, Jorge: Las relaciones interdisciplinarias: una vía para el desarrollo de una cultura laboral en los estudiantes. Material impreso, ICCP. Ciudad de la Habana, 2000.
71. Fong Estopiñan, Antonio y otros: Vigencia del proceso de formación laboral en la escuela en el marco de las transformaciones. Soporte digital. Santiago de Cuba, Memorias del IV Taller Nacional Ciencia y Conciencia, 2005.
72. Fong Estopiñan, Antonio. La Formación Laboral del educando en las Transformaciones de la escuela Básica Cubana. Folleto Fundamentos de investigación Educativa de la Maestría en Ciencias de la Educación. Cuba. Editorial Pueblo y Educación. 2004.
73. Forgas, M. Dinámica del proceso de formación profesional basado en competencias del bachiller técnico de la rama industrial, en el contexto laboral-profesional. Tesis defendida en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISP Frank País García. Santiago de Cuba. 2008.
74. Frías, Y. y Mario Malagón H. Modelo de tutorización en la modalidad b- learning, en memorias del III Simposio Internacional de Teleeducación y Formación Continua. La Habana. ISBN 959-261-111-4. 2004.
75. Frías, Y. y Mario Malagón. Teleformación y Nuevas Tecnologías de la información y las Comunicaciones: Posibilidades y Condiciones de la Teleeducación en Pinar del Río. En memorias I Simposio Internacional de Teleeducación y Formación Continua. La Habana. ISBN 959-261-034-7. 2002.
76. Frías, Y. y M. Malagón. Sistema de asistencia para la ejecución del proceso educativo a distancia, en memorias del II Encuentro Internacional de Didáctica. Pinar del Río. 2002.
<http://www.monografias.com/trabajos14/enfoq-didactica.shtml> (Consulta: Mayo, 2011)

77. Frías, Y. y M. Malagón. Un programa para la capacitación como factor para el triunfo en la Educación a distancia. En memorias del congreso internacional Universidad 2004. La Habana. 2004.
78. Frías, Y. y M. Malagón. Modelo para el desarrollo del proceso de orientación-aprendizaje en condiciones de Universalización, en memorias del congreso internacional Universidad 2004. La Habana. 2004.
79. Fuente Arias, Jesús. ¿Por qué los alumnos no construyen un conocimiento psicológico académico y profesional integrado? Reflexiones para una investigación necesaria. Papeles del psicólogo, Sept-Dic., año/vol. 24, número 086. Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos. España. 2003.
80. Fuentes Gonzáles, Homero; Álvarez I. Dinámica del proceso docente-educativo de la educación Superior. CeeS "Manuel F. Gran". Universidad de Oriente. 1998.
81. Fuentes, H. et al. Modelo Holístico Configuracional de la Didáctica. CEES "Manuel F. Gran", Universidad de Oriente, Santiago de Cuba. p.13. 1998.
82. Fuentes Gonzáles, Homero Calixto: Modelo Holístico Configuracional de la Didáctica de la Educación Superior. Monografía. CeeS "Manuel F. Gran". Universidad de Oriente. 2000.
83. _____Didáctica de la Educación Superior. CeeS "Manuel F. Gran." Universidad de Oriente. Escuela Superior Profesional. INPAHU. Santa Fe de Bogotá. 2000.
84. _____La teoría Holístico-Configuracional y su aplicación a la Didáctica. Revista "Entre Comillas", Colombia. Mayo 2003

85. _____ PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR.
2003.
86. Fuentes Seisdedos, Liana: Dinámica de la Formación Semipresencial en las Sedes Universitarias Municipales. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. CeeS “Manuel F. Gran”. Universidad de Oriente. 2007.
87. FUNDAMENTOS PSICODIDÁCTICOS DE LA ENSEÑANZA SEMIPRESENCIAL
Formato de archivo: PDF/Adobe Acrobat - Versión en HTML
revistas.mes.edu.cu/EDUNIV/03RevistasCientificas/PedagogiaUniversitaria/2004/5/1894
04512.pdf - Páginas similares. Herramientas para la producción de materiales didácticos
para las modalidades de enseñanza semipresencial y a distancia*
bvs.sld.cu/revistas/aci/vol16_2_07/aci08807.html - 17k - En caché - Páginas similares
(Consulta: Diciembre, 2009)
88. García Aretio, L y Castillo, S. El profesor tutor y la tutoría en el modelo UNED, en García Aretio, L (coord.). La educación a distancia y la UNED. Madrid. (1996).
<http://www.monografias.com/trabajos27/profesor-novel.shtml> (Consulta: Abril, 2011)
89. García Aretio, L. Un concepto integrador de enseñanza a distancia. Villarroel y Pereira, La educación a distancia: desarrollo y apertura. Caracas: ICDE. 1990.
90. García Aretio, L. Educación a distancia hoy. Madrid: UNED. 1994.
91. García Aretio, L. Fundamentos y componentes de la educación a distancia, Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED), 2, 2. 1999.

92. García Aretio, L. Perspectivas de la acción tutorial en la UNED. Madrid: UNED. 1999.
<http://www.monografias.com/trabajos35/categoria-accion.categoria-accion.shtml>
(Consulta: Noviembre, 2010).
93. García Aretio, L. (coord.). Aprender a distancia... estudiar en la UNED. Madrid: UNED. 1997.
94. García Aretio, L. (coord.). La tutoría en la UNED. Bases y orientaciones. Madrid: UNED. 1999.
95. García Aretio, L. Educación superior a distancia. Análisis de su eficacia. Badajoz: UNED-Mérida. 1986. <http://www.monografias.com/trabajos10/ponenc/ponenc.shtml#contexto>
(Consulta: Mayo, 2009).
96. García Aretio, L. La educación a distancia. De la teoría a la práctica. Ariel educación. Barcelona. España. 2001. <http://www.monografias.com/trabajos6/hies/hies.shtml>
(Consulta: Mayo, 2009).
97. García González, Maryuri (2007) La integración de los componentes académico, investigativo y laboral en la enseñanza semipresencial. ¿Por qué es un Problema Social de la Ciencia? [en línea] <http://www.monografias.com/trabajos57/formacion-laboral-derecho/formacion-laboral-derecho2.shtml> (Consulta Enero 2010)
98. Garrison, D. R. Understanding distance education. A framework for the future. Londres: Routledge. 1989.
99. Garrison, D. R. Quality and access in distance education: theoretical considerations, en Keegan (ed.). Theoretical principles of distance education. Londres & Nueva York: Routledge. 1993.

100. Garrison, D. R. Theoretical challenges for distance_ education in the 21st century: A shift from structural to transactional issues, *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 1, 1. 2000.
101. Garrison, D. R. y Shale, D. A new framework and perspective, en Garrison, D. R. y Shale, D. *Education at a distance: from issues to practice*. Malabar, Florida: Krieger. 1990.
102. Garrison, D. R. y Shale, D. *Education at a distance*. Malabar, Florida: Robert E. Krieger Publishing Company. 1990.
103. Góngora, José Juan (2005). "La autogestión del aprendizaje en ambientes educativos centrados en el alumno." En *Boletín del Modelo Educativo, Tecnología de Monterrey*. http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/botetin_9/ pag.3. htm OEL (Consulta: Julio2009)
104. Góngora, José Juan. "La autogestión del aprendizaje en ambientes educativos centrados en el alumno", en *Boletín del Modelo Educativo, Tecnológico de Monterrey*. 2005. <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/boletin_9/pag3.htm OEI> [Consulta: enero 2010]
105. González, J. La superación profesional continua del docente de la rama industrial en la educación técnica y profesional de Santiago de Cuba. Tesis defendida en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISP Frank País García. Santiago de Cuba. 2006.
106. González, N. Análisis de una experiencia semipresencial para la formación geométrica a distancia. Venezuela. Universidad De Carabobo. 2006. [En línea]. <http://www.web.udg.es/tiec/simplosifi/simpc5.pdf> (Consulta: Abril, 2010)

107. Guzmán. La enseñanza semipresencial y el autoaprendizaje de los estudiantes universitarios en el proceso de universalización de la Educación Superior en Cuba. 2006. [Soporte magnético]. [Consulta Noviembre, 2010]. Disponible en: <Biblioteca digital del CEDUT>.
108. Herrera Fuentes, Jorge L. Un Modelo del Proceso docente-educativo en las Unidades Docentes para el Desarrollo de la Práctica Investigativo-Laboral. Tesis presentada en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. 2003.
109. Herrero Tunis, Elsa. Análisis del papel de los medios y las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) en el proceso de Universalización de la enseñanza. En: La Nueva Universidad Cubana y su contribución a la universalización del conocimiento. Colectivo de autores. Editorial Félix Varela. La Habana, 2006. ISBN: 959-258-971-2. 2006.
110. Holmberg, Borje: On the Efficiency of Guided Didactical Conversation in Distance Education. Hagen, Fernuniversität, ZIFF. 1983.
111. Holmberg, Borje: Perspectives of Research on Distance education. Hagen. Fernuniversität, ZIFF. 1983.
112. Horno Chéliz. La semipresencialidad como recurso en la denominada “participación guiada” y en el “trabajo colaborativo” 2005.
113. Horno, M^a C. e I. Ibarreche: “Metodologías activas y uso de las TICs en el área de Lingüística”, en *Actas de II Jornadas de Innovación Docente, Tecnologías de la Información y de la Comunicación e Investigación educativa en la Universidad de Zaragoza*: <http://ice.unizar.es/uzinnova/jornadas/pdf/27.pdf> 2008. (Consulta: Junio 2010)

114. Horrutiner Silva, Pedro: La Universidad Cubana: El Modelo de Formación. Editorial Félix Varela, La Habana. 2006.
115. Keegan, D. Entrevista con Desmond Keegan, Revista temas y Propuestas, Universidad de Buenos Aires, No.12, Año 6, Julio, Argentina 1997.
116. Klingberg, Lothar. Introducción a la Didáctica General. 1988.
117. Lacasa, P. "Cultura y desarrollo", en Herranz Ybarra, P. y Sierra García, P. *Psicología Evolutiva, I. Volumen 2. Desarrollo social*, Madrid, UNED: 18-50. 2002.
118. L. Morenza y O. Terré. 1998. Fundamentos Psicodidácticos de la Enseñanza Semipresencial. Revista Pedagogía Universitaria. Vol. 9 No.5. 2004.
119. Latiesa, M. La deserción universitaria. Madrid: Centro de Investigaciones sociológicas/ siglo XXI de España editores. 1992.
120. Laurencio Leyva, Amauris, Daniel Folgueira Roque y Carlos Córdova Martínez. La enseñanza problemática y sus potencialidades didácticas. Revista Cubana de Educación Superior. No.3/ 2005.
121. Lazo, J. Epistemología del desarrollo de la combinación del estudio y el trabajo en la escuela superior cubana. Revista cubana de educación superior. La Habana, Cuba, página 98. 1996.
122. Leyva, Alberto, et.al. La formación laboral: una necesidad para la pedagogía cubana. Cuba, Ponencia presentada en el Congreso Internacional Pedagogía. 2001.
123. López Balboa, Lutgarda y Pérez Maya, Coralia. La formación en investigación, en la Licenciatura en Educación, ¿un reto cumplido? ISP "Conrado Benítez". Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez"

124. López Medina, F. La evaluación del componente laboral investigativo en la formación inicial de los profesionales de la educación. Tesis Presentada en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. 2004.
125. Lores, J. Cañas, y T. Granollers. Una experiencia docente de formación semipresencial en interacción persona-ordenador (2006). En línea [http://www.diei.udl-cat/catala/staff/publications.htm](http://www.diei.udl.cat/catala/staff/publications.htm) (Consulta: Junio 2010).
126. Lozano, J. (2006). El blended-learning o la tercera vía. Vértice. En-línea http://www.verticelearning.com/articulos/el_blended_learning_o_la_tercera_via (Consulta: Diciembre 2010)
127. _____ No existe un único tipo de learning. Vértice. En-línea http://www.verticelearning.com/articulos/no_existe_un_unico_tipo_de_learning (Consulta: Diciembre 2010)
128. Majmutov, M. I. La enseñanza problémica. Editorial Pueblo y Educación, Ministerio de Educación. 1983.
129. Malagón Hernández, M. Educación a distancia: Fundamentos pedagógicos y tecnológicos. Colección autores. Serie formación. ESUMER, Medellín, Colombia. 2004.
130. Marcelo, C. y A. Estebanz. Modelos de colaboración entre la universidad y las escuelas en la formación del profesorado. Revista de Educación Núm. 317. Pág. 97-120. Madrid. 1999.
131. Marill, Elizabeth e Isaac Hernández. Fundamentos Psicodidácticos de la Enseñanza Semipresencial. Revista Pedagogía Universitaria. Vol. 9 No.5. 2003.

132. Matos Hernández, Eneida. La clase encuentro: una nueva dinámica en la didáctica de la educación Superior. CeeS Manuel F. Gran. Universidad de Oriente. 2004.
133. Matos Hernández, Eneida. "Alternativas metodológicas para la dirección de los encuentros presenciales" CeeS Manuel F. Gran. Universidad de Oriente. 2004.
134. Meier, A. Sociología de la Educación. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 1984.
135. Mestre, U., *et al.* La Didáctica como ciencia: Una necesidad de la Educación Superior en nuestros tiempos. Revista Praxis Educativa. (VIII):2004. pp. 18-24.
136. Modelo de la Semipresencialidad en las Carreras Universitarias (Primera Versión). Ministerio de Educación Superior. 2005,2006.
137. Modelo Pedagógico de la Semipresencialidad en las Carreras Universitarias (Primera Versión: p: 3) Ministerio de Educación Superior, 2005-2006.
138. Molina, S. La Universidad democráticamente masificada. Zaragoza: Mira Editores. 2001.
139. Montoya Rivera, Jorge. "La contextualización de la cultura en los currículos de las carreras pedagógicas", Tesis Presentada en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "Frank País García". 2005.
140. Moore, M. G. On a Theory of Independent Study. Hagen, Ferunversität, ZIFF. 1997.
141. Moore, M. G. Learner autonomy: The second dimension on independent learning, Collection of Conference Papers. Warrenton (Virginia), II. 1997.
142. Moore, M. G. On a theory of independent study, Epistolodidaktika. 1977.
143. Moore, M. G. Recent contributions to the theory of distance education», Open learning, 5, 3. 1990.

144. Moore, M. G. Three types of interaction, en K. Harry. John & D. Keegan (Eds) Distance education: New perspectives, Routledge. Londres. 1993.
145. Moore, M. G. y Kearsley, G. Distance Education: As systems view. Belmont, CA: Wadsworth. 1996.
146. Núñez Jover, J.; Ojeda Suárez, A.; Socorro, A.; Estrada, V.; Boffil, S.; Ortiz, O.: La Nueva Universidad Cubana y su contribución a la universalización del conocimiento. . Editorial Félix Varela. La Habana, 2006. ISBN: 959-258-971-2. Colectivo de autores, 2006.
147. Núñez J, y F. Castro: Universidad, innovación y sociedad: experiencias de la universidad de La Habana. Ponencia presentada al XI Seminario de Gestión Tecnológica –ALTEC 2005, año 2005.
148. Organización de la modalidad de enseñanza semipresencial – Curso 2005/2006.... Informar a cada estudiante sobre las formas de trabajo-estudio de la [...www.safa.edu/ubeda/magisterio/Planes/Normativa_alumnado_SEMIPRESENCIAL_2006-2007.pdf](http://www.safa.edu/ubeda/magisterio/Planes/Normativa_alumnado_SEMIPRESENCIAL_2006-2007.pdf) - Páginas similares. (Consulta: Abril, 2011)
149. O. Anzola e I. Cardona, 2002. Fundamentos Psicodidácticos de la Enseñanza Semipresencial. Revista Pedagogía Universitaria. Vol. 9 No.5 2004.
150. Paulain, Jacques. Pedagogía. Trabajo colectivo de especialistas del Ministerio de Educación de Cuba bajo la dirección del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Editorial Pueblo y Educación. 1984. SNLCC: CU 01.29330.3. 2006.

151. Portet Cortés, E. Indicadores de calidad en los cursos semipresenciales. Universidad politécnica de Catalunya, España. 2002. En-línea <http://www.inem.es/otras/Ttnet/3E.PORTET.pdf> (Consulta: Febrero 2009).
152. Proyecto EuroPsychT. Documento del Colegio Oficial de Psicólogos para la definición de las competencias profesionales en los Planes de Estudios. Madrid. ¿Qué es la Educación Popular? Compilación. Martha Alejandro Delgado, María Isabel Romero Sarduy, José Ramón Vidal Valdés. Editorial Caminos. 2008.
153. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) Caracterización didáctica, psicológica y sociológica de la educación de postgrado a distancia. 2008.
154. Ríos P. Concepción del software educativo desde una perspectiva pedagógica. 2001. *Quaderns Digitals*. [En línea]. n0 24. [Fecha de consulta: Enero 2009]. Disponible en: <http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=208>.
155. Rodríguez González, Mercedes; Ramos Rodríguez, Meilyn: Los Componentes Académico, Laboral e Investigativo en el Tratamiento de los Conocimientos Pedagógicos. Universidad Carlos Rafael Rodríguez. Cienfuegos.2000.
156. Rosental, M y Ludin, P.: Diccionario Filosófico, Editora Política, Ciudad de la Habana, 1985.
157. Rumayor, Eduardo Rafael. La formación Laboral en los Escolares en el Plan Turquino. Tesis Presentada en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISPH José de la Luz y Caballero. 2003.

158. R. Ferreiro. Fundamentos Psicodidácticos de la Enseñanza Semipresencial. Revista Pedagogía Universitaria. Vol. 9 No.5 2004.
159. Salazar Coraspe, Janisse. Metodología para la Autogestión del Aprendizaje sustentada en un Modelo de la Dinámica de Formación a Distancia del Profesional con base en la Investigación Formativa a través de los Materiales Autoinstruccionales. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Cees Manuel F. Gran. 2009.
160. Salgado Verdecia, Alexander. El Mejoramiento de la formación Laboral en los Estudiantes de la Carrera de Licenciatura en Educación de la Especialidad Mecanización en Condiciones de Universalización. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. I.S.P "José de la Luz y Caballero." Facultad de Ciencias Técnicas. Departamento de Agropecuaria. Holguín. 2009.
161. Salinas, J. Las redes de comunicación (II): posibilidades educativas, en CABERO, J. (ed) 2000. Nuevas tecnologías aplicadas a la educación, Madrid, Síntesis, 179-198. 2000.
162. Salinas, J. Hipertexto e hipermedia en la enseñanza universitaria. 1994. *Pixel Bt.* [En línea]. n 0 1. Disponible en: <http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n1/n1art/art12.htm>. [Consulta: Junio, 2010].
163. Suárez Rodríguez, Clara O., María del Toro Sánchez, Eneida Matos Hernández. Concepción Didáctica de la Universalización de la Educación Superior en la Universidad de Oriente. En: La Nueva Universidad Cubana y su contribución a la universalización del conocimiento. Colectivo de autores. Editorial Félix Varela. La Habana, 2006. ISBN: 959-258-971-2. 2006.

164. Schön, D. A. El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Madrid: Paidós. 1998.
165. Scrich Vázquez, Aldo. Metodología para la Educación de una Cultura para la Convivencia Laboral de los escolares de la Enseñanza Secundaria Básica. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. 2010.
166. Thompson Zulueta, Daniel. (2009). La Formación Laboral del Bachiller Técnico en la Especialidad Agronomía. Tesis presentada en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias pedagógicas. (2009). I.S.P “José de la luz y Caballero”. Holguín. 2009.
167. Tünnermann, C. Hacia una nueva educación superior. Caracas. CRESALC /UNESCO. 1997.
168. Unidad de Calidad de las Universidades Andaluzas. Metodología para la evaluación de planes de estudio desde la perspectiva de los profesionales. Convocatoria de proyectos. 2003. www.ucua.net/ucua/contactar.html (Consulta: Diciembre 2010)
169. Valdés Tamayo, Pedro Roberto. Libros electrónicos multimedia para el estudio independiente en la semipresencialidad. Ciudad de Las Tunas: Editorial Universitaria, 2007. -- ISBN 978-959-16-0643-3. EDUCACIÓN SUPERIOR Universidad de Las Tunas, Ministerio de Educación Superior, 2007.
170. _____. Un Modelo de Libro electrónico multimedia como alternativa bibliográfica en el proceso de universalización de la educación superior. En el CD de las memorias del evento Universidad'2004. ISBN: 959-7164-53-1.
171. _____. Un Modelo de Libro electrónico multimedia como alternativa bibliográfica en el proceso de universalización de la educación superior. En el CD de las

- memorias del III Taller Internacional "Innovación Educativa", Las Tunas, Cuba. ISBN 959-1602-03-0.
172. Valdés T, Mestre G. Libros electrónicos multimedia para el estudio independiente en la semipresencialidad. Ciudad de Las Tunas: Editorial Universitaria, 2007. -- ISBN 978-959-16-0643-3. EDUCACIÓN SUPERIOR Universidad de Las Tunas, Ministerio de Educación Superior, 2007.
173. Valera Fernández, Lisbel. La Práctica Laboral: su papel en la formación integral del Licenciado en Contabilidad y Finanzas. 2008.
174. Vygotsky, Lev. S: "El enfoque histórico cultural como fundamento de una concepción pedagógica". Compilación de materiales sobre las teorías del autor, en Soporte Magnético. Monografías, CEES "Manuel F. Gran"
175. Watts, A. G., y Esboreck, V. New Skills for New Futures: Higher Education Guidance and Counselling Services in the European Union. Brussels. Vulpress. 1999.
176. Wedemeyer C. A. Independent study, en Deighton, L.C. (ed.) The encyclopaedia of Education, 4. Nueva York: Macmillan. 1971, 1981.
177. Zimmerman, B. J. Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice. New York, Guilford. 1998.
178. Zimmerman, B. J. Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice. New York, Guilford. Revista Iberoamericana de Educación. 1998.
179. Zimmerman, B. J. Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice. New York, Guilford. 1998.

ANEXO 1: Encuesta a estudiantes

Objetivo: Conocer sus criterios acerca de la influencia de la formación semipresencial en el desarrollo de autonomía dentro de su formación profesional.

1. Las asignaturas que usted recibe de forma semipresencial demandan de un mayor protagonismo de usted.

Fundamentalmente----- Medianamente----- Escasamente-----

2. Cómo evalúa su desenvolvimiento desde la autogestión formativa, en su práctica laboral, teniendo en cuenta los siguientes parámetros:

	Bien	Mal	Regular
. Búsqueda de información	-----	-----	-----
. Manejo de fuentes de información	-----	-----	-----
. Relación de las informaciones encontradas, entre sí, y con las nuevas	-----	-----	-----
. Análisis e interpretación individual de contenidos profesionales	-----	-----	-----
. Incorporación de problemas profesionales al contenido	-----	-----	-----
. Propuesta de soluciones a diferentes problemas profesionales	-----	-----	-----

3. Las dificultades más frecuentes durante su práctica laboral se manifiestan en:

--- interactuar con otros y con los medios materiales profesionales

---aplicar conocimientos

---extrapolar conocimientos a diversos contextos de su esfera de actuación

---construir sus propios conceptos

---localizar, analizar y sintetizar información para la solución de problemas profesionales desconocidos

4. ¿En qué medida usted ha logrado, mediante el estudio individual:

---enriquecer los datos que va descubriendo en las diferentes fuentes bibliográficas?

----Satisfactoriamente ----Medianamente ---Escasamente

---descubrir problemáticas en la información localizada?

----Satisfactoriamente ----Medianamente ---Escasamente

---proponer soluciones para esa problemática?

----Satisfactoriamente ----Medianamente ---Escasamente

---plantear hipótesis en torno a la solución de esos problemas?

----Satisfactoriamente ----Medianamente ---Escasamente

ANEXO 2: Encuesta a profesores

Objetivo: Valorar la influencia de la práctica laboral en la autogestión formativa.

Le rogamos responda con la mayor sinceridad y le agradecemos de antemano su colaboración.

1. Marque según su criterio, los aspectos que se evidencian en el estudiante, desde los primeros años de la carrera, a partir de práctica laboral.

La práctica laboral se caracteriza por:	De acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En desacuerdo
Participación protagónica de los estudiantes en la práctica laboral, desde los primeros años.			
Una dinámica formativa autogestionada donde interactúan estudiantes, profesores y profesionales del contexto laboral concreto.			
Un proceso de búsqueda independiente y conjunta de soluciones a situaciones profesionales emergentes del contexto laboral.			
Autoenriquecimiento del contenido profesional, desde el dominio de recursos personales y profesionales.			
Preparación del estudiante para proponer soluciones creativas a las problemáticas del contexto			

2. Marque con una equis (X) las habilidades que los estudiantes manifiestan durante su práctica Laboral.

- adaptarse al contexto laboral en los inicios de la carrera
- identificar, por sí solos, problemas profesionales del contexto laboral
- explicar las posibles causas que los originan
- proponer soluciones de mediano alcance
- desarrollar proyectos de investigación de mediano alcance
- proponer posibles soluciones a situaciones profesionales desconocidas

3. Organice del 1 al 5 según el orden de prioridad que, a su juicio, singularizan la semipresencialidad, desde el Plan D.

- tutoría a los estudiantes
- reducción de horas presenciales
- uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones
- preparación de medios didácticos
- implementación de otros métodos de enseñanza-aprendizaje

Anexo 3. Guía de observación a actividades del proceso formativo

Objetivo: Valorar el comportamiento de la dinámica del proceso de formación semipresencial desde actividades académicas, investigativas y laborales.

- Recursos y estrategias utilizados para la apropiación del contenido, por parte del estudiante, que se evidencian en la docencia.

-Los procedimientos empleados incluyen:

	<u>si</u>	<u>no</u>	<u>parcialmente</u>
a) aprovechamiento de sus estilos de aprendizaje	----	----	----
b) problematización del contenido	----	----	----
c) propuesta de problemas profesionales	----	----	----
d) búsqueda de soluciones en diversas fuentes	----	----	----
e) organización de contenidos en el trabajo independiente, para su apropiación	----	----	----

- Conocimientos evidenciados sobre el ejercicio de la profesión.

	<u>Muy frecuente</u>	<u>Frecuente</u>	<u>Poco frecuente</u>
a) confrontación de opiniones con distintos especialistas y con otras fuentes	----	----	----
b) autoenriquecimiento del contenido desde propuesta de problemas de la profesión	----	----	----
c) apropiación de experiencias del contexto laboral	----	----	----
d) capacidad para adquirir conocimientos desde diversos contextos formativos	----	----	----

- Habilidades desarrolladas para la aplicación del contenido en situaciones que implican la indagación científica.

	<u>Muy frecuente</u>	<u>Frecuente</u>	<u>Poco frecuente</u>
a) desarrollo de proyectos de investigación de mediano alcance	----	----	----

b) búsqueda de soluciones en diversas fuentes	----	----	----
c) comparación de diversos criterios aportados por expertos en determinadas materias	----	----	----
d) utilización de recursos para analizar, valorar e interpretar los diversos criterios aportados	----	----	----
e) propuesta de posibles hipótesis	----	----	----

Anexo 5. Encuesta a estudiantes

Estimado estudiante:

Esta encuesta tiene como **objetivo** trabajar en el perfeccionamiento del proceso de formación semipresencial, concebido dentro del Plan de Estudios D. Le rogamos responda con la mayor sinceridad y le agradecemos de antemano su colaboración.

1. Organice según el orden de importancia que usted le confiere a:

- conferencias, seminarios, clases prácticas
- trabajos prácticos, investigativos, de curso, de diploma
- práctica laboral

2. ¿Cómo valora las actividades que usted ha realizado durante su práctica laboral en su desempeño como futuro profesional?

Muy útiles----- Medianamente útiles----- Poco útiles-----

3. La docencia lo prepara para enfrentar la práctica laboral, pues en ella se insertan sistemáticamente problemas profesionales.

Si----- No---- Medianamente-----

4. ¿Tienen relación los problemas profesionales que usted ha encontrado durante el período de práctica laboral con los trabajos investigativos que se han asignado?

Frecuente----- Muy frecuente----- Poco frecuente-----

5. ¿Cómo evalúa usted la preparación que le han brindado los profesores en cuanto a:

	Bien	Regular	Mal
Dominio de estrategias de aprendizaje? (resumir, extraer ideas principales y secundarias, hacer cuadros sinópticos, entre otros)	----	----	----
Conocimiento de sus estilos de aprendizaje	----	----	----
Habilidades para organizar su tiempo	----	----	----
Hacerlo más responsable de su aprendizaje	----	----	----
El trabajo en equipos	----	----	----

6. Las actividades que le son asignadas para su autopreparación incluyen los siguientes aspectos:

	Satisfactoriamente	Medianamente	Escasamente
Instrucciones claras	-----	-----	-----
Materiales diversos	-----	-----	-----
Variedad de tareas desde las más simples hasta las más complejas	-----	-----	-----
Formas de autoevaluación	-----	-----	-----
Utilidad porque tributan a la profesión	-----	-----	-----

Anexo 6. Guía de observación a la práctica laboral de segundo año de la Carrera de Licenciatura en Derecho

Objetivo: Valorar el desarrollo de la autogestión formativa en diferentes contextos de actuación.

- Vías y estrategias utilizadas para la dinámica de la formación laboral

	<u>Adecuado</u>	<u>Medianamente adecuado</u>	<u>Inadecuado</u>
a) interacción adecuada con profesionales del contexto laboral	----	----	----
b) dominio de esencialidades en procedimientos de la profesión	----	----	----
c) aplicación de métodos, técnicas y recursos profesionales a diversas situaciones de aprendizaje	----	----	----
d) sistematización de habilidades prácticas propias del contexto laboral	----	----	----
e) autoenriquecimiento de los contenidos de la profesión	----	----	----

- Orientación formativa para el desarrollo de la autogestión profesional de los estudiantes en los diferentes contextos.

	<u>Si</u>	<u>No</u>	<u>Parcialmente</u>
a) representación de procesos judiciales a través de juego de roles	---	---	---
b) elaboración de proyectos investigativos de mediano alcance	----	----	----
c) incorporación de proyectos investigativos a la plataforma interactiva	----	----	----
d) determinación de las esencialidades propias de sus modos de actuación	----	----	----
e) asunción de posiciones críticas para la construcción cognitiva de contenidos profesionales	----	----	----

ANEXO 7: Programa del Taller de Socialización con Especialistas

Tema: Modelo de la dinámica socio-laboral-profesional semipresencial del proceso de formación semipresencial en la Educación Superior.

Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas.

Autor: Lic. Pura de la Caridad Rey Rivas

Tutor: Dra. C. Eneida C. Matos Hernández

Dra. C. Yaritza Tardo Fernández

Objetivo general: Valoración de la factibilidad de los aportes fundamentales de la investigación.

Objetivos específicos: Corroborar y enriquecer el modelo de la dinámica socio-laboral-profesional semipresencial y la estrategia didáctica del proceso de formación semipresencial socio-laboral-profesional a través de:

- La búsqueda de puntos de encuentros y divergencias en las principales visiones referidas al modelo propuesto.
- El enriquecimiento de las acciones propuestas en cada una de las etapas de la estrategia didáctica del proceso de formación semipresencial socio-laboral-profesional, a partir de las recomendaciones, interpretaciones y sugerencias aportadas por los especialistas.
- La corroboración de la factibilidad y pertinencia del modelo y la estrategia, propuestos para el futuro profesional.

Orden del Taller.

1. . Exposición oral de 30 minutos por la aspirante frente al grupo de especialistas, donde se resumieron los principales resultados de la investigación, lo cual facilitó el proceso de valoración grupal crítica, desde una dinámica interactiva e interpretativa.

2. Intercambio, a través de la expresión de criterios valorativos, y el desarrollo de preguntas y respuestas, acerca de las principales fortalezas y debilidades de los aportes, así como sugerencias y recomendaciones para su perfeccionamiento.
3. Elaboración de un informe del proceso de socialización, que recoge las intervenciones y sugerencias de los expertos, desde la reflexión y la valoración crítica, por lo que fue aprobado por la totalidad de los participantes.

Aspectos a tratar:

- Pertinencia de los fundamentos teóricos del modelo de la dinámica socio-laboral-profesional semipresencial.
- Pertinencia y relevancia social del modelo de la dinámica socio-laboral-profesional semipresencial.
- Pertinencia de la estrategia didáctica del proceso de formación semipresencial socio-laboral-profesional.
- Posibilidades de aplicación y utilidad práctica de la estrategia propuesta.

ANEXO 8: Guía de observación para el diagnóstico previo a la aplicación parcial

Objetivo: Valorar el nivel de independencia formativa de los estudiantes para auto-enriquecer los contenidos profesionales

➤ **nivel de independencia formativa para auto-enriquecer los contenidos profesionales**

- a) protagonismo en su actuación
- b) interpretación y reconstrucción individualizada de los contenidos del contexto laboral
- c) recursos personales que le permiten independencia profesional
- d) respuestas a la solución de problemas profesionales
- e) interacción con otros sujetos socializadores
- f) técnicas para la búsqueda de información desde intranet e Internet, bibliotecas y centros de información científica
- g) organización de los contenidos durante el estudio independiente, para su apropiación
- h) extrapolación de contenidos al contexto laboral concreto
- i) valoración de contradicciones del contexto laboral

Esta guía de observación arrojó que los estudiantes tienen un reducido protagonismo en su formación, limitaciones en los procesos de interpretación y reconstrucción individualizada de los contenidos del contexto laboral-profesional, limitados recursos para desarrollar la independencia profesional porque ofrecen respuestas esquematizadas a la solución de problemas profesionales del contexto laboral y un reducido uso de técnicas y vías para la autogestión del conocimiento por la mediación interactiva con otros sujetos. Existe un uso inadecuado de técnicas y vías en la búsqueda de la información desde intranet e Internet, bibliotecas y centros de información científica. Los estudiantes no logran organizar de forma esencial y sistemática los contenidos necesarios para su apropiación desde el estudio independiente, reproducen lo leído e intentan responder empíricamente manifestando procedimientos y operaciones orientados en clase. Manifiestan una insuficiente valoración de las contradicciones del escenario laboral. Estas carencias realzan la insuficiente orientación de los recursos personales y profesionales debido al limitado tratamiento didáctico-metodológico a la dinámica de la formación laboral desde la formación semipresencial.

ANEXO 9: Resultados de la encuesta a los estudiantes

La encuesta se aplicó a 120 estudiantes de la carrera de Derecho, del Curso Regular Diurno, en los cursos 2009-2010, 2010-2011, lo que representa un 37,5 % del total de estudiantes. Consistió en 4 preguntas sobre sus criterios acerca de la influencia de la formación semipresencial en el desarrollo de su autonomía (**Ver Anexo 1**)

Interpretación de los resultados

Pregunta 1.

El 62,5% de los estudiantes respondió que las asignaturas demandan de ellos protagonismo, medianamente. El 33,3 % respondió que fundamentalmente; mientras que el 4,16% respondió que, escasamente.

- Se observa que aun cuando se alude marcadamente en el Plan de Estudios D al protagonismo del estudiante en su formación, en la dinámica de las disciplinas y asignaturas aun existen limitaciones que no permiten al estudiante desarrollarse como el actor principal de su formación.

Pregunta 2.

Los estudiantes encuestados evaluaron su desenvolvimiento desde la autogestión formativa como:

	<u>Bien</u>	<u>Mal</u>	<u>Regular</u>
. Búsqueda de información	<u>8.33%</u>	<u>33.3%</u>	<u>58.3%</u>
. Manejo de fuentes de información	<u>18.3%</u>	<u>15.8%</u>	<u>65.8%</u>
. Relación de las informaciones encontradas, entre sí, y con las nuevas	<u>25%</u>	<u>21%</u>	<u>54.16%</u>
. Análisis e interpretación individual de contenidos profesionales	<u>21%</u>	<u>29.16%</u>	<u>50%</u>
. Incorporación de problemas profesionales al contenido	<u>16.66%</u>	<u>29.16%</u>	<u>58.3%</u>
. Propuesta de soluciones a diferentes problemas profesionales	<u>16.66%</u>	<u>16.66%</u>	<u>67%</u>

- El análisis de las respuestas obtenidas evidencia una mayor necesidad de implementar en las clases, procedimientos que permitan potenciar el desarrollo de una dinámica más

coherente que responda a la formación de la interpretación en contextos formativos diversos.

Pregunta 3

Con relación a las dificultades más frecuentes en la práctica laboral, los resultados fueron:

67%--- interactuar con otros y con los medios materiales profesionales

62,5%---aplicar conocimientos

58.3%---extrapolar conocimientos a diversos contextos de su esfera de actuación

75%---construir sus propios conceptos

71%---localizar, analizar y sintetizar información para la solución de problemas profesionales desconocidos

- Se observan dificultades en la implementación de procedimientos propios del contexto laboral, expresión de una insuficiente orientación de recursos personales y profesionales que permiten una actuación profesional pertinente y una autogestión formativa permanente.

Pregunta 4

Al referirse a los logros alcanzados mediante el estudio individual, los resultados fueron:

---enriquecer los datos que va descubriendo en las diferentes fuentes bibliográficas

21% Satisfactoriamente 62.5% Medianamente 16.66% Escasamente

---descubrir problemáticas en la información localizada?

16.66 % Satisfactoriamente 67 % Medianamente 16.66 % Escasamente

---proponer soluciones para esa problemática?

25 % Satisfactoriamente 54.16 % Medianamente 21 % Escasamente

---plantear hipótesis en torno a la solución de esos problemas?

29.16 % Satisfactoriamente 50 % Medianamente 21 % Escasamente

- Se observa que los logros alcanzados son aun insuficientes, por lo que se necesita una orientación de recursos personales y profesionales más eficiente, que permita al estudiante el desarrollo de una autoformación más adecuada.

ANEXO 10: Resultados de la encuesta a profesores

La encuesta se aplicó a 30 profesores del Curso Regular Diurno, de un total de 54, lo que representa un 55% del total, en los cursos 2009-2010, 2010-2011. Consistió en 3 preguntas sobre los aspectos que, a su juicio, se evidencian en el estudiante, desde los primeros años de su formación profesional, a partir de la práctica laboral. (**Ver Anexo 2**)

Pregunta 1

El 66,6% de los profesores está *parcialmente de acuerdo* con el nivel de protagonismo que manifiestan los estudiantes en la práctica laboral desde los primeros años de su formación profesional, mientras que el 33,3 %, está en *desacuerdo*.

El 66,6%, manifiesta una *parcial* dinámica formativa autogestionada, desde la interacción conjunta de los estudiantes con los profesores y los profesionales del contexto laboral. Por su parte, el 16,6 %, manifiesta estar *de acuerdo*, y la misma cantidad, manifiesta *desacuerdo*.

El 66,6 %, manifiesta estar en *desacuerdo* con la búsqueda independiente, por parte de los estudiantes, de solución a situaciones profesionales emergentes; mientras que el 33,3 %, está *parcialmente de acuerdo*.

Respecto al autoenriquecimiento del contenido, desde el dominio de recursos personales, por parte del estudiante universitario, el 60% de los profesores, está en *desacuerdo*, el 33,3 %, está *parcialmente de acuerdo*, y el 6,6%, está *de acuerdo*.

En relación con la preparación del estudiante para proponer soluciones creativas a las problemáticas del contexto, el 53,3% de los profesores manifestó estar en *desacuerdo*, el 33,3%, *parcialmente de acuerdo*, y el 13,3%, *de acuerdo*.

Pregunta 2

En relación con las habilidades que los estudiantes manifiestan durante su práctica laboral, el 66,6 % de los profesores manifiesta que los estudiantes se adaptan al contexto laboral en los inicios de la carrera, el 33,3%, que los estudiantes identifican por sí solos, problemas profesionales del contexto laboral, el 40% de los profesores manifiesta que los estudiantes tratan de explicar las posibles causas que originan los problemas, el 33,3% respondió que son capaces de proponer soluciones de mediano alcance, el 66,6%, manifiesta que los estudiantes desarrollan proyectos de investigación de mediano alcance. El 33,3%, manifiesta que son capaces de proponer posibles soluciones a situaciones desconocidas.

Pregunta 3

Respecto al orden de prioridad que singularizan la enseñanza semipresencial, el 66,6% de los profesores refirió que la tutoría, el 100% manifestó que la reducción de horas presenciales, el 90%, que el uso de las TICs, el 66,6% que la preparación de medios didácticos, y el 60% que la implementación de otros métodos de enseñanza.

ANEXO 11: Resultados de la encuesta a profesores

La encuesta se aplicó a 35 profesores de la carrera de Derecho, en los cursos 2009-2010, 2010-2011 y consistió en 7 preguntas sobre las deficiencias y necesidades en el proceso de formación semipresencial, a partir del Plan de Estudio D. (**Ver Anexo 4**)

Se manifiesta la prevalencia de los métodos expositivos (37%), de elaboración conjunta (26%), y de trabajo independiente (20%), con mediano uso de los métodos problémicos (8.5%) y heurísticos (8.5%).

Solo un 28.5% de los profesores demostró un conocimiento pertinente de los métodos que deben prevalecer en cada tipo de encuentro, lo que evidencia, además, un conocimiento parcial de los tipos de encuentro (orientación, sistematización, generalización), solo un 28.5 % respondió correctamente, pero un 71% proporcionó respuestas ambiguas al respecto.

- Se observa que los profesores aun no poseen la suficiente preparación didáctico-metodológica para el desarrollo de una dinámica semipresencial más pertinente, que permita al estudiante el desarrollo de un proceso de autogestión formativa.

A pesar de que la institución universitaria ha implementado diferentes acciones como preparación previa de los docentes para enfrentar la semipresencialidad, aun son escasas, pues el 43 % de los profesores se refiere a la incorporación de los docentes al trabajo de tutorías, el 23 % se refiere a la impartición de actividades docentes lideradas por jefes de colectivo, el 17 % se refiere a la implementación de un curso básico que asegura la preparación necesaria para el ejercicio docente. Sin embargo, solo un 8,5 % se refiere al trabajo metodológico desde la implementación de clases metodológicas demostrativas e instructivas, así como a reuniones metodológicas.

Por otro lado, el 43% de los profesores manifiesta que el nivel de independencia cognoscitiva de los estudiantes universitarios para enfrentar la semipresencialidad oscila entre mediano y bajo. El

rediseño de los medios de enseñanza ha incluido, básicamente, información en soporte digital (57%), mientras que la información en soporte papel, la comunicación vía digital y el acceso a Internet son evaluados de *bajo*, con solo un 14%.

- Estas insuficiencias inciden negativamente en una pertinente actuación y autogestión formativa del estudiante en los diversos contextos por los que transita en su formación profesional, entre otros, porque no le permiten apropiarse de métodos que le propician protagonismo en su formación continua.

ANEXO 12: Resultados de la encuesta a estudiantes

La encuesta se aplicó a 40 estudiantes, en el curso 2009-2010 y consistió en 6 preguntas para el perfeccionamiento del proceso de formación semipresencial, dentro del Plan D (**Ver Anexo 5**).

Las insuficiencias fundamentales detectadas están dadas en que conciben el proceso formativo de manera fragmentada, pues indistintamente otorgan un valor desigual a los componentes académico, investigativo y laboral, por lo que, no aprecian en todos la misma importancia al no manifestar un reconocimiento de la valía de los mismos de manera uniforme, concediendo el 50% especial atención a la parte académica, un 32.5 % concede el segundo lugar a lo investigativo, y solo el 17.5% valora la formación laboral como aspecto primordial, lo que evidencia una fragmentación en dichos componentes. Paradójicamente, el 62.5% valora de muy útiles las actividades realizadas en la práctica laboral para su desempeño.

Se evidenció una insuficiente integración de los problemas profesionales encontrados en la práctica laboral, a la docencia y a los trabajos investigativos que se les asignan, un 45% evalúa dicha integración de *poco frecuente* y un 32.5% como *frecuente*. Por otro lado, en su mayoría presentan insuficientes habilidades en el dominio de estrategias de aprendizaje, un 42.5 % las dominan de forma *regular*, y un 32.5% de *mal*, lo que constata un insuficiente manejo de recursos para la autogestión profesional de su formación.