

## **DINÁMICA SOCIO-LABORAL-PROFESIONAL DE LA SEMIPRESENCIALIDAD EN LA UNIVERSIDAD**

AUTORA: Pura de la Caridad Rey Rivas<sup>1</sup>

DIRECCIÓN PARA CORRESPONDENCIA: Departamento de Idiomas. Facultad de Humanidades. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba. Cuba. E-mail: [pura@fch.uo.edu.cu](mailto:pura@fch.uo.edu.cu)

Fecha de recepción: 08 - 03 - 2013

Fecha de aceptación: 16 - 10 - 2013

### RESUMEN

Por la importancia de la autonomía en el aprendizaje y de la autogestión profesional, como elementos esenciales del proceso de formación semipresencial, se precisa de una perspectiva integradora de la formación socio-laboral-profesional que permita potenciar el rol protagónico del estudiante partiendo de contenidos emergentes del contexto laboral desde la aplicación adecuada de recursos personales y profesionales que le posibilitarán una interpretación crítica contextualizada de su proceso formativo. Desde esta visión, se reconoce la necesidad de proponer un modelo de la dinámica socio-laboral-profesional de la semipresencialidad en la Educación Superior, así como una estrategia didáctica de formación socio-laboral de la semipresencialidad en la Educación Superior. Lo anterior permite la revelación de las particularidades didácticas que, en un proceso integrador, condicionan la lógica formativa de la semipresencialidad desde su especificidad socio-profesional como célula dinamizadora de la praxis profesional en contextos de actuación laboral, lo que le permitirá al estudiante una actuación más eficiente durante su práctica laboral, así como un exitoso desempeño una vez egresado.

**PALABRAS CLAVE:** autoenriquecimiento de los contenidos profesionales; cultura de actuación socio-laboral-profesional; semipresencialidad

### **SOCIO-LABOR-PROFESSIONAL DYNAMICS OF BLENDED LEARNING IN HIGHER EDUCATION**

#### ABSTRACT

Due to the importance of autonomy and professional self-management as key factors in Blended Process of Formation, an integrative perspective of socio-labor-professional formation which permits to reinforce the leading role of students starting from emergent contents from the labor context and from the correct application of personal and professional resources, is needed. This will allow the students a critical contextualized interpretation of their formation process. From this perspective, the need to propose a Model of socio-labor-

---

<sup>1</sup> Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesora Auxiliar del Departamento de Idiomas. Facultad de Humanidades. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba. Especialista en Lengua Inglesa. Miembro del Consejo Científico de la referida facultad. Cuenta con publicaciones científicas en revistas indexadas de reconocido prestigio internacional. Ha participado en varios eventos científicos nacionales e internacionales.

professional dynamics of blended process as well as a Didactic Strategy of socio-labor blended formation in Higher Education, is recognized. This permits to reveal didactic aspects that, in an integrative process, condition the logic formation of blended process from its socio-professional character as a dynamic point of the professional praxis in contexts of labor performance. This view allows students to develop a socio-labor-professional performance culture during their labor practice as well as a successful acting as a graduate.

**KEYWORDS:** self-enrichment of professional contexts; socio-labor-professional performance culture; blended learning

## 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. Por lo tanto, el objetivo de este trabajo consiste en proponer un modelo de la dinámica socio-laboral-profesional de la semipresencialidad en la Educación Superior, así como una estrategia didáctica de formación socio-laboral de la semipresencialidad en la Educación Superior, ambos son resultado de una investigación doctoral.

## DESARROLLO

Teniendo en cuenta la importancia de la implementación efectiva del proceso de formación de profesionales a partir de la gestión del conocimiento y la autonomía en el aprendizaje, 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 las investigadoras, se define como *problema científico* 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.

Desde el análisis de investigaciones que abordan una problemática similar, 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); 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.

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” (Valdés T y Mestre U., 2007: 9).

Numerosos autores, entre ellos, Cabero J, y otros (2000), 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 (2005), la enseñanza semipresencial es un *entorno distinto* de aprendizaje.

Esta perspectiva de semipresencialidad como un entorno de aprendizaje, a

juicio de la autora del presente artículo, 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 on-line. Otros autores del ámbito internacional (Carvajal Salcedo (2006); Lores, J. Cañas, y T. Granollers (2006); Portet Cortés E. (2002); Dalmau, I, 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.

García González M. y de la Flor Santalla, A. (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, unos en la *formación laboral* en su relación con *la cultura laboral* (Cerezal J, 2000), y otros, en *la cultura profesional* (Espinosa Ramírez, 2009), desde la formación presencial. Se considera por estas investigadoras, 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 (Horruitiner, 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.

Díaz D. y Marta Arroyo (2006: 247) en su intento de contribuir al perfeccionamiento de la dinámica del proceso de formación semipresencial, se refieren, 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, 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.

Estas razones permiten argumentar que resultan necesarias nuevas formas de interactuar didáctico desde la autopercepción 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.

Consecuentemente, se asume la necesidad de revelar 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.

#### FUNDAMENTACION EPISTEMOLÓGICA Y PRAXIOLÓGICA 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 (García M. y de la Flor Santalla, 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 la formación laboral de la semipresencialidad y su dinámica, que permita su fundamentación.

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 y clasificaciones en torno a 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.

Cabero J, y otros (2000) conciben la formación semipresencial como *entornos formativos* que tienen en su centro las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TICs); para Horno Chéliz (2005), es un entorno distinto de aprendizaje en el que se combina una serie de sesiones presenciales con un tiempo de trabajo autónomo. Para Guzmán (2006), es una *modalidad* diferente en la que 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; para Marill Elizabeth e Isaac Hernández (2003); Horruitiner, (2006), la semipresencialidad es un *método de formación*. Por consiguiente, 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.

Estas investigadoras reconceptualizan la *formación semipresencial* como un *contexto de formación* que toma en cuenta el sistema de relaciones significativas que potencian en el sujeto en el manejo de recursos personales y profesionales 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.

Asumir la semipresencialidad en la Educación Superior, implica, por tanto, 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 desde cualquier contexto formativo.

Se significa, por consiguiente, la necesidad que tienen los sujetos, de desarrollar un *proceso de autogestión formativa*, por lo que se reconoce el valor de la *autoformación* como “proceso individual, personalizado, que logra el sujeto a partir de su actuación en el sistema de mediaciones interactivas.” De ahí la importancia de la *mediación*, como el “proceso por el cual se produce la apropiación de conocimientos en interacción e intercambio de saberes con otros.” (Salazar J., 2009:31)

Estos argumentos resultan importantes en la formación laboral como parte esencial de un proceso de formación integrado, que implica la *socialización* para la apropiación por el sujeto de los contenidos sociales y su materialización. Simultáneamente, 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. Se logra, así, la plena inserción del individuo en un contexto social concreto y su identificación como ser individualizado. La contradicción entre

ambos se manifiesta durante la *formación laboral* en la que el *trabajo* constituye un elemento esencial para la educación del sujeto. (Meier, 1997).

En tal sentido, se considera esencial 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. (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.

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.

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.

Cerezal, Julio (2000), 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 del conjunto de conocimientos, habilidades, procedimientos, valores, que se necesitan para analizar, comprender, y dar solución a los problemas de la práctica social. Define la *cultura laboral*, como el resultado que se obtiene como parte de la preparación del individuo para el trabajo y la vida social.

Por lo tanto, a juicio de estas investigadoras, la formación laboral y la cultura laboral son parte inseparable de un proceso formativo integrado.

Fuentes, H. (2003); Borges, L. (2006); González, J. (2006), 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 (2009: 46), la *cultura profesional* es “el proceso objetivo-subjetivo de significación y sentido de la actividad humana profesional.” Por su parte, Arias Labrada (2005), propone el *contenido de la cultura profesional* como aquel que contempla los conocimientos, instrumentaciones, valores y cualidades personológicas para enfrentar los problemas profesionales. 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.

Como se observa, lo laboral y lo profesional no se conciben como un proceso integrado, es decir, se requiere la comprensión de la cultura como categoría que integra la actuación socio-laboral-profesional, desde la dinámica de la semipresencialidad en la Educación Superior. De ahí que, para estas investigadoras, 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.

Con el objetivo de corroborar la situación antes planteada y las posibles causas que la originan, se realizó un diagnóstico en el segundo año de la carrera de Derecho de la Universidad de Oriente, del Curso Regular Diurno durante 2009-2010, el cual permitió constatar las insuficiencias existentes en el proceso de formación laboral desde la semipresencialidad, las cuales tienen su base en una dinámica disfuncional, dada por una limitada articulación de la autogestión formativa desde la práctica laboral, escaso dominio de recursos para integrar al contenido los problemas profesionales emergentes de la práctica laboral.

A partir de los instrumentos aplicados (encuestas, entrevistas, observación) se pudo constatar 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 Curso Regular Diurno, 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.

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.

Desde esta perspectiva, se evidencia la limitada respuesta a la sistematización de la dinámica de la semipresencialidad desde la formación laboral, 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.

Por lo que se propone la construcción teórica y práctica de la dinámica socio-laboral-profesional de la semipresencialidad en la Educación Superior partiendo del modelo de la dinámica socio-laboral-profesional de la semipresencialidad en la Educación Superior, en el cual se definen dos dimensiones, como resultado de las relaciones que se establecen entre las configuraciones:

1. Dimensión socio-laboral-profesional y
2. 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.

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.

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 y conjunta 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.

Lo problémico en esta lógica semipresencial socio-laboral-profesional, 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.

Sin embargo, esta configuración 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. 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.

Como resultado de la contradicción dialéctica entre las configuraciones anteriores, 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 concepciones teóricas al contexto socio-laboral-profesional, lo que permite la transformación sostenida de la teoría, por lo que se sistematiza el quehacer teórico de la práctica en el contexto socio-laboral y viceversa.

Deviene, por tanto, un proceso sostenido de creación de conocimientos, juicios, experiencias a partir de la actuación de los sujetos en el contexto socio-laboral-profesional en el que se proponen objetivos transformadores desde la observación, comprensión y explicación de situaciones profesionales del contexto socio-laboral-profesional.

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, que se revela a partir de la relación conexa 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* como un proceso que potencia en el estudiante las capacidades investigativas que le permitirán el exitoso desarrollo de su práctica profesional y social y de su futuro desempeño profesional, 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 la actividad de búsqueda partiendo de un problema de interés socio-laboral-profesional, tomando en cuenta sus necesidades cognoscitivas y sus potencialidades. Se potencia, entonces, la autonomía en el aprendizaje, a partir de promover en el estudiante habilidades de indagación y reflexión para lograr una formación que potencie la investigación científica como proceso formativo permanente.

Pero esta configuración no es suficiente si no es en su relación con la *mediación semipresencial profesional* como proceso socio-interactivo integral comunicativo que media no solo 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.

Por lo tanto, posibilita la inserción y convivencia consecuente con las exigencias de cada escenario laboral-profesional, desde objetivos laborales comunes, con sujetos que tienen diferentes niveles y funciones en la actividad laboral, y con los recursos y medios tecnológicos de la información y las comunicaciones, como dinamizadores del proceso formativo.

La sistematización de la praxiología socio-laboral no resulta categoría suficiente para dar respuesta a la contradicción entre la indagación científica de la actividad laboral y la mediación semipresencial profesional, en tanto, deviene un nuevo movimiento del proceso que debe transitar a un nivel cualitativamente superior que tenga en la configuración de *aplicación autogestionada de la práctica profesional*, su cualidad sintetizadora, como un nivel 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.

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 los conocimientos que se manifiestan en la práctica de su profesión.

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.

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 a partir de la problematización socializadora de situaciones profesionales y la interpretación de contenidos profesionales, desde una apropiación e integración teórico-práctica.

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.

Por consiguiente, las *relaciones esenciales* que expresa el modelo de la dinámica semipresencial socio-laboral-profesional 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 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 en 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*, así como de los métodos problémicos, de búsqueda parcial, e investigativos, insertos en el primero.

Los *métodos problémicos*, para identificar y resolver contradicciones, problematizar el contenido; los *métodos de búsqueda parcial*, para que el estudiante se acerque a la investigación, así como para estimular la búsqueda profesional de elementos desconocidos; los *métodos investigativos* para proporcionar al estudiante una profunda y eficaz apropiación de la lógica de la indagación científica para dar soluciones alternativas y reconocer la multicausalidad de los problemas a enfrentar; el *método de aprendizaje por proyectos*, para aprovechar los problemas como contenidos de aprendizaje utilizando los distintos estilos de aprendizaje, para contextualizar los conocimientos, etc.

#### ESTRATEGIA DIDÁCTICA DE FORMACIÓN SOCIO-LABORAL DE LA SEMIPRESENCIALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El diseño de esta estrategia parte de realizar una *valoración contextual* de la dinámica socio-laboral-profesional del proceso de formación semipresencial, lo que posibilita determinar premisas y requisitos necesarios para la concepción, ejecución y evaluación de esta propuesta práctica. El *objetivo estratégico* está dado en orientar la dinámica socio-laboral-profesional del proceso de formación semipresencial 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 y la ejecución de sus acciones tiene en cuenta precisiones didácticas para su implementación.

##### *Etapa 1. 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 y la variabilidad de las situaciones problemáticas a solucionar, coherentes con la diversidad contextual laboral-profesional.
  - El tratamiento didáctico a dichos contenidos 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 problemáticas en los escenarios laborales que permitan reconocer *los contenidos socio-laborales 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 socio-laborales 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 TIC.
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.
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 aporta cada uno de estos contenidos integrados 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.

#### *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 *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.
- 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 semipresencial socio-laboral-profesional 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.

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,

enfaticando en:

- Empleo de recursos personales y profesionales por parte del estudiante en el proceso de formación semipresencial socio-laboral-profesional 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 semipresencial dadas en: la participación protagónica y comprometida de los estudiantes en las problemáticas profesionales de sus escenarios específicos laborales.

#### VALORACIÓN Y CORROBORACIÓN DE LOS RESULTADOS CIENTÍFICOS ALCANZADOS

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, se corroboró a través de la valoración científica realizada en un Taller de Socialización con Especialistas, lo que permitió reconocer el valor epistemológico y práctico de ambos aportes, para la concepción científico-metodológica del proceso de formación laboral de la semipresencialidad.

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 de la semipresencialidad, 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.

Estos resultados alcanzados connotan el valor científico-metodológico de los aportes revelados como nuevas propuestas epistemológicas y praxiológicas para este proceso formativo. Los mismos se expresan a partir de:

- Un incremento de la participación activa de los estudiantes para enfrentar la dinámica de la formación laboral aplicando adecuadamente recursos personales y profesionales.
- El desarrollo de una dinámica centrada en el estudiante como autogestor de su formación.
- El desarrollo experimentado en cuanto a los procesos de interpretación y reconstrucción de contenidos y métodos profesionales.
- Procesos de reconstrucción crítico-valorativos favorecedores de la

individualidad y la autonomía.

- Progresión gradual de niveles de apropiación de la cultura de actuación socio-laboral-profesional.

## CONCLUSIONES

El modelo 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.

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.

De la lógica integradora entre las configuraciones y dimensiones del modelo, deviene la estrategia didáctica de formación semipresencial socio-laboral, 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.

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 de formación laboral de la semipresencialidad, 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.

## BIBLIOGRAFÍA

Álvarez, V. y Lázaro, A. (coord.) *Calidad de las universidades y orientación universitaria*. Archidona. (Málaga): Aljibe. 2002.

Arias Labrada, Leandro. Un Modelo Contextualizado para Potenciar la Actuación profesional de los Técnicos Medio en Electrónica. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. 2005.

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.

Bricall, J. M. Informe Universidad. Madrid: CRUE. 2002.

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.

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.

Carvajal Salcedo, Teresa. El Sistema Semipresencial: una vía estratégica para la formación en postgrado. Colombia. Corporación Universitaria de Ciencias Aplicada y ambiental. (UDCA). [en-línea] <http://www.condesan.org/e-foros/maestrias/msn3re> (Consulta: Marzo 2011)

Cerezal, Julio. 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.

Dalmau, I; J. Soria, y M. Novella. Semipresencialidad en PRL. Hacia la optimización de la formación a distancia. 2002.[en-línea] [http://cep.upc.es/Publicaciones/ORP2002/orp2002\\_dalmau\\_01.html](http://cep.upc.es/Publicaciones/ORP2002/orp2002_dalmau_01.html). (Consulta: Enero 2010)

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.

D. Prieto e I. Contreras. 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)

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.

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.

Fernández, Rodríguez Katia Lisette. 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.

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.

Fuentes González, Homero Calixto: Modelo Holístico Configuracional de la Didáctica de la Educación Superior. Monografía. CeeS “Manuel F. Gran”. Universidad de Oriente. 2003.

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.

García González, Maryuri y Antonio de la Flor Santalla. La integración de los componentes académico, investigativo y laboral en la enseñanza semipresencial. ¿Por qué es un Problema Social de la Ciencia? 2007.[en línea] <http://www.monografias.com/trabajos57/formacion-laboral-derecho/formacion-laboral-derecho2.shtml> (Consulta: Enero 2010)

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.

Guzmán. La enseñanza semipresencial y el autoaprendizaje de los estudiantes universitarios en el proceso de universalización de la Educación Superior en Cuba. [Soporte magnético]. [Consulta: Noviembre 2010]. Disponible en: <Biblioteca digital del CEDUT>.

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.

Horno Chéliz. La semipresencialidad como recurso en la denominada “participación guiada” y en el “trabajo colaborativo” 2005.

Horrutiner Silva, Pedro: La Universidad Cubana: El Modelo de Formación. Editorial Félix Varela, La Habana. 2006.

Latiesa, M. La deserción universitaria. Madrid: Centro de Investigaciones sociológicas/siglo XXI de España editores. 1992.

Lazo. 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.

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.

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).

Lozano, J. El blended-learning o la tercera vía. Vértice. En-línea [http://www.verticelearning.com/articulos/el\\_blended\\_learning\\_o\\_la\\_tercera\\_via](http://www.verticelearning.com/articulos/el_blended_learning_o_la_tercera_via) (Consulta: Diciembre 2010)

Lozano, J. No existe un único tipo de learning. Vértice. En-línea [http://www.verticelearning.com/articulos/no\\_existe\\_un\\_unico\\_tipo\\_de\\_learning](http://www.verticelearning.com/articulos/no_existe_un_unico_tipo_de_learning) (Consulta: Diciembre 2010)

Marill Elizabeth e Isaac Hernández. Fundamentos Psicodidácticos de la Enseñanza Semipresencial. Revista Pedagogía Universitaria. Vol. 9 No.5. 2003.

Meier, Arthur. Sociología de la Educación. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 1984.

Modelo de la Semipresencialidad en las Carreras Universitarias (Primera Versión), (MES, 2005,2006)

Molina, S. La Universidad democráticamente masificada. Zaragoza: Mira Editores. 2001.

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.

Portet Cortés, E. Indicadores de calidad en los cursos semipresenciales. Universidad politécnica de Calalunya, España. En-línea <http://www.inem.es/otras/Ttnet/3E.PORTET.pdf> (Consulta: Febrero 2009)

Rosental, M y Ludin, P.: Diccionario Filosófico, Editora Política, Ciudad de la Habana, 1993.

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.

Unidad de Calidad de las Universidades Andaluzas. 2003. Metodología para la evaluación de planes de estudio desde la perspectiva de los profesionales. Convocatoria de proyectos. [www.ucua.net/ucua/contactar.html](http://www.ucua.net/ucua/contactar.html) (Consulta: Enero 2011).

Valdés Tamayo, Pedro y Ulises Mestre. 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.

Watts, A. G., y Esboreck, V. New Skills for New Futures: Higher Education Guidance and Counselling Services in the European Union. Brussels. Vulpress. 1999.

