



UNIVERSIDAD DE ORIENTE
CENTRO DE ESTUDIOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR
"MANUEL F. GRAN"

MODELO DE GESTIÓN DIDÁCTICA DEL POSGRADO A DISTANCIA

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

Autor: Lic. Jorge Luis Borges Frías.

Tutores:

Dra. C. Eneida C. Matos Hernández.
Dr. C. Homero C. Fuentes Gonzáles.

Santiago de Cuba.
Diciembre de 2006

Índice.

Síntesis.	
Introducción.	1
Capítulo I: Caracterización gnoseológica del proceso de educación de posgrado a distancia.	
1.1. Plataforma epistemológica del proceso de educación de posgrado a distancia.	9
1.1.1. Educación a distancia.	9
1.1.2. Educación de posgrado	18
1.2. Caracterización didáctica, psicológica y sociológica de la Educación de Posgrado a Distancia y su gestión didáctica.	23
1.3 Antecedentes históricos del proceso de educación de posgrado a distancia	37
1.4 Caracterización del estado actual de la educación de posgrado en la Universidad de Oriente	45
Capítulo II: Modelo y estrategia de gestión didáctica del posgrado a distancia.	
2.1. Modelo de gestión didáctica del posgrado a distancia.	52
2.2. Estrategia de gestión didáctica del posgrado a distancia	80
Capítulo III: Corroboración de los resultados científicos.	
3.1. Valoración de los resultados obtenidos de la consulta a expertos.	93
3.2. Ejemplificación de la aplicación parcial de la estrategia propuesta en el curso Tendencias Pedagógicas del Programa de la maestría en Ciencias de la Educación Superior en la Universidad de Oriente.	99
Conclusiones generales y recomendaciones.	113
Bibliografía.	117
Anexos.	128

Síntesis.

La presente investigación tiene como punto de partida las limitaciones de los profesionales universitarios para el acceso, permanencia y culminación en la formación de posgrado; lo cual es expresión científica de las insuficiencias en el proceso de pertinencia social de la formación posgraduada que no da respuesta a las exigencias masivas y heterogéneas de la superación profesional, lo que deviene en problema científico de esta investigación.

Ante esta problemática tiene una significación considerable la gestión del proceso de educación de posgrado a distancia como alternativa eficaz para mitigar las dificultades que se presentan con respecto al acceso y permanencia en la formación del profesional. Por esta particularidad de dicha modalidad de estudio y porque además se ha podido comprobar que sobre ella existen insuficiencias teóricas para concebirla como un proceso independiente y para precisar sus presupuestos didácticos; es que se define como objeto de investigación: el proceso de educación de posgrado a distancia.

En la fundamentación epistemológica de este objeto se corroboró que a pesar de que el posgrado a distancia tiene categorías que lo definen, aún no se ha revelado la lógica integradora didáctica para su gestión formativa, lo que pone al relieve la necesidad de una reconstrucción teórica que perfeccione este proceso. Es por ello que como **objetivo** se plantea la elaboración de una estrategia de gestión didáctica del posgrado a distancia, basada en un modelo de gestión didáctica que la fundamente, y que permita perfeccionar la pertinencia social de la formación posgraduada para dar respuesta a las exigencias masivas y heterogéneas de la superación profesional. **El campo de acción** es la gestión didáctica del posgrado a distancia.

La gestión didáctica del proceso de educación del posgrado a distancia es modelada teniendo como fundamento la concepción holístico-configuracional, lo que permitió el establecimiento de las dimensiones de este proceso, así como de categorías, sistema de relaciones y la regularidad que explican su comportamiento. A partir del modelo se elaboró una estrategia de gestión didáctica del

posgrado a distancia que permite la definición de objetivos y acciones concretas conducentes a la autoformación del profesional y a la gestión formativa institucional, desde una proyección integrada entre la realización de acciones didácticas en los centros universitarios, y las alternativas que le permitirán al profesional, a través de su autogestión, tomar las decisiones pertinentes para su autoformación.

En la investigación se asume como hipótesis que si se elabora adecuadamente una estrategia de gestión didáctica del proceso de educación de posgrado a distancia, fundamentada en un modelo de gestión didáctica que resuelva la contradicción existente entre la individualidad y la universalidad de la cultura profesional, se podrá perfeccionar la pertinencia social de la formación posgraduada para dar respuesta a las exigencias masivas y heterogéneas de la superación profesional.

El aporte teórico está en el modelo de gestión didáctica del posgrado a distancia, y el práctico en la estrategia de gestión didáctica del posgrado a distancia.

La actualidad del tema se vincula con la expansión que ha tenido la Educación a Distancia en la en la Educación Superior, en especial las modalidades que están soportadas en las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. Se vincula también por la trascendencia que tiene para los procesos actuales de Universalización de la Educación Superior, lo cual contribuirá a perfeccionar los procesos de gestión didáctica en la educación del posgrado a distancia.

La novedad de la investigación está en revelar la lógica integradora entre la gestión formativa institucional y la autoformación del profesional en el proceso de educación de posgrado a distancia, a partir de evidenciar el sistema de relaciones y los nexos didácticos que dinamizan su gestión.

Introducción.

El contexto productivo contemporáneo y el constante desarrollo tecnológico exigen del profesional nuevos requerimientos de sus competencias profesionales. Ello es consecuencia de la reestructuración de las demandas de trabajo con nuevas áreas de conocimientos y estratos de empleo, así como de la aparición de renovados campos y servicios profesionales. En este sentido, una de las principales exigencias para estar en consonancia con este contexto, radica en la capacitación y superación sistemática del profesional.

La superación posgraduada constituye tanto un reto como una necesidad para los profesionales, con vistas a elevar su calificación y a actualizar y profundizar sus conocimientos a partir del desarrollo de la ciencia y la técnica. La universidad entonces cumple una importante función social al concebir entre sus fines la formación continua y para toda la vida de los profesionales que egresa. Es así que existe la constante preocupación por implementar programas de capacitación y cooperación en la formación de recursos humanos y la educación científica para transformar y desarrollar las potencialidades de los profesionales universitarios de acuerdo al desarrollo económico, científico y cultural. De esta manera, los sistemas de educación superior están encaminados a coordinar y diseñar de conjunto con aquellos organismos, empresas y unidades de servicios, estrategias para la satisfacción de los intereses tanto de los profesionales como de la colectividad en general.

Sin embargo, a pesar de la importancia de la gestión de la formación de posgrado, aún es posible percibir cierto nivel de insatisfacción por parte de los profesionales en cuanto al acceso a la formación permanente, en el sentido que requieren soluciones flexibles para superar las barreras geográficas y de organización temporal que faciliten un acceso óptimo. La dinámica actual de las relaciones de trabajo hacen que el personal calificado ocupe cada vez más su tiempo en obligaciones laborales, dejando poco espacio disponible para la superación. Sí a estas circunstancias se le añaden otras dificultades como son la lejanía geográfica e insuficiencias en las ofertas didácticas, entonces puede comprenderse que el acceso a las formas de superación

universitaria se hace restringido a pocas personas que posean las condiciones ideales para el desarrollo de un posgrado tradicional.

En esta investigación se han podido diagnosticar una serie de insuficiencias con relación al acceso a las formas tradicionales del posgrado, diagnóstico que se contextualizó en las condiciones de la Universidad de Oriente en Santiago de Cuba. Este estudio reveló que no existe correspondencia entre las ofertas de posgrado de la Universidad con las necesidades de formación constante de los profesionales que ella misma egresa. Se podrá apreciar en el diagnóstico realizado que los programas que ofrecen las distintas áreas no cubren las expectativas profesionales en cuanto a posibilidades de inscripción. De igual manera el número de ofertas no es suficiente en relación con la población profesional del territorio y además la programación y desarrollo de las modalidades son incompatibles con la dinámica del entorno laboral y personal, lo que evidentemente ha afectado la formación de dichos profesionales. Ello está determinado además por las potencialidades y recursos humanos y tecnológicos para el desarrollo de los diferentes programas.

Los profesionales del territorio presentan dificultades en la planificación de los horarios que dedican a la superación. Estas dificultades se expresan por ejemplo; en el escaso tiempo para asistir a un aula, o en que los horarios en que se imparten las actividades de posgrado, en su mayoría coinciden con la jornada laboral. Estos problemas se acentúan cuando el profesional vive alejado de la cabecera provincial, en donde se concentra el grueso de las actividades de la formación.

Desde este diagnóstico fáctico se puede sintetizar que en el contexto de la actividad profesional existen limitaciones en el acceso, permanencia y culminación para la formación de posgrado en la Universidad de Oriente. Ello es expresión científica de las **insuficiencias en el proceso de pertinencia social de la formación posgraduada que no da respuesta a las exigencias masivas y heterogéneas de la superación profesional**, lo que deviene en problema científico de esta investigación.

Los sistemas de educación superior han reconocido la pertinencia de las modalidades de formación a distancia como alternativas eficaces para mitigar las dificultades que se presentan con respecto al

acceso y permanencia en la educación. Esto se debe a que son procesos flexibles que le permiten al estudiante desarrollar su formación de manera individualizada sin apartarse del contexto geográfico y sociocultural en el cual convive y porque además se adapta a las circunstancias de su organización temporal. Desde el diagnóstico fáctico realizado se pudo precisar también que aún existen insuficiencias en los profesores universitarios con respecto a la conceptualización e instrumentación didáctica de procesos de posgrados a distancia para asumir esta alternativa de superación posgraduada como respuesta al problema científico planteado. En el diseño de los pocos cursos a distancia que se han realizado en la Universidad de Oriente se han trasladado a ellos las concepciones metodológicas, técnicas y medios de los posgrados presenciales. Lo que influye en que no se hayan alcanzado los resultados esperados en el proceso formativo, puesto que el desarrollo de un curso a distancia requiere de condiciones específicas y relaciones particulares que son exclusivas del proceso en sí. Este factor incide además en la desconfianza y el escepticismo que manifiestan algunos profesores universitarios para alcanzar una formación posgraduada de calidad en esta modalidad.

La educación de posgrado a distancia ha tenido una rápida expansión en los sistemas universitarios a nivel internacional por las ventajas que presenta, y de modo particular a través del uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones, en las que por medio del empleo de entornos virtuales se puede acceder a un curso desde cualquier lugar, basta con estar conectado a redes informáticas o poseer una computadora para la interacción a través de paquetes multimedia. Existe un gran número de instituciones¹ que su función social está centrada en esta actividad y se constituyen en centros de referencia mundial.

En Cuba la educación de posgrado a distancia comienza a dar sus primeros pasos, de manera particular a partir de su reconocimiento en el actual reglamento de posgrado², en el cual se define como el proceso de formación y desarrollo del estudiante basado en la autogestión del aprendizaje y

¹ Entre ellas se encuentran:

- Universidad Abierta de Cataluña: www.uoc.es
- Universidad Nacional de Educación a Distancia España. www.uned.es
- Cátedra UNESCO de Educación a Distancia. www.cueed.es
- London Open University. www.open.ac.uk - Atlantic International University <http://www.aiu.edu/>

² MES. Resolución No. 132/2004 del Ministro de Educación Superior. Reglamento de Educación de Posgrado de la República de Cuba.

en su autonomía para el estudio. Las circunstancias económicas actuales y el desconocimiento teórico de esta modalidad, han conllevado a que sean insuficientes las instituciones cubanas que se hayan dedicado con éxito a esta actividad. Entre ellas se destacan las facultades de educación a distancia de la Universidad Central de las Villas³ y de la Universidad de La Habana⁴, así como el Centro de Referencia para la Educación Avanzada (CREA)⁵ de la CUJAE.

Sin embargo, a pesar de la explosión de los sistemas de educación de posgrado a distancia a nivel internacional, debido a su reciente aparición, es posible constatar una insuficiencia en los estudios teóricos sobre este objeto en particular. En la amplia revisión bibliográfica realizada de textos nacionales⁶ e internacionales⁷ es posible comprobar que sobre el posgrado a distancia los estudios son insuficientes porque por regla general no se ha singularizado este proceso de otros afines, o sea, en la construcción teórica se concibe a los sistemas de educación a distancia en general sin deslindar las características que son particulares de los procesos de pregrado y los de posgrado, siendo evidente la necesidad de la elaboración teórica de presupuestos que singularicen a las

³ Posee resultados significativos a través de la instrumentación del SEPAD: Sistema de Enseñanza Personalizada a Distancia.

⁴ Posee un grupo de tecnología educativa en el cual se desarrollan programas de posgrados soportados en la plataforma Moodle.

⁵ Ha desarrollado investigaciones para la implantación de Plataformas Web para el montaje de cursos a distancia del Proyecto Universidad Virtual CUJAE de Postgrado.

⁶ Véase:

- Fiandor, H. Sánchez, N. Díaz, R. Formación en la gestión de proyectos por la modalidad a distancia. Teleduc 2002, La Habana.
- Franklin Castro R. El Trabajo Docente en la Educación a Distancia. CD ROM Informática 2003.
- González Hernández, Walfredo, Tío Torriente, Lázaro.: Didáctica Centrada en el estudiante de la Enseñanza a Distancia, en CD ROM CIVE 2004.
- León Robaina, Rosario: La utilización de la educación a distancia y las tic para la formación de los recursos humanos en los CES. CD ROOM UNIVERSIDAD 2004.
- López Valoria, Miguel Ángel: Recomendaciones para el Desarrollo de Proyectos de Educación a Distancia. CD ROM Informática 2003.
- Noa Silverio, Luisa A: Nuevas tecnologías, Educación a Distancia y las Teorías de Aprendizaje. Monografía. Grupo de Tecnología Educativa. Facultad de Educación a Distancia. Universidad de la Habana. Enero 2003.
- Noa Silverio, Luisa. Algunas consideraciones sobre el desarrollo de la Educación a Distancia en las últimas dos décadas. Universidad de La Habana. Facultad de Educación a Distancia. Cuba, enero 1997.
- Yee Seuret, María: Selección de Lecturas. Introducción a la Educación a Distancia. Universidad de la Habana. Facultad de Enseñanza dirigida. 1997.
- Villafranca Cabrera, Héctor, et al: Cursos a Distancia en el CREA: Plataformas Web para el montaje de cursos a distancia del Proyecto Universidad Virtual CUJAE de Postgrado. VIII Congreso Internacional de Informática en la Educación. INFOREDU 2002.

⁷ Véase:

- Aracil García, Antonio, et all: La formación a distancia en la Web: una experiencia de relación universidad-empresa. Centro Virtual Cervantes. España. 2003.
- Asaad, Claudio: La evaluación, Curso Interuniversitario de Educación a Distancia, Módulo IV. Red de Educación a Distancia de las Universidades Nacionales de la Región Centro Oeste, Imprenta Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. 2001.
- Azcarate, Blanca: Análisis comparativo de los estudios a distancia. UNED. Madrid. 1988.
- Barrantes Echevarria, Rodrigo: Educación a Distancia. Editorial Universidad Estatal a Distancia. Costa Rica. 1999.
- Bolaños Calvo, Bolívar: Las nuevas tecnologías y los desafíos teórico-prácticos en los sistemas EaD: Cardona Osa, Guillermo: Educación Virtual y Necesidades Humanas, en Contexto Educativo: Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías. Año III. No. 16. 2001.
- Carrión Arias, José Manuel: Una mirada crítica a la educación a distancia, en la UNED de Costa Rica. Actas de la Conferencia Virtual Educa 2001.
- http://www.rieoei.org/deloslectores.htm#educacion_distancia
- Daniel, J.S., Stroud, M. A: learning at a Distance. A World Perspective. Edmonton: Athabasca U./ICCE, 1992.
- Galvis P, Álvaro: Educación para el siglo XXI apoyada en ambientes interactivos, lúdicos, creativos y colaborativos 1998. <http://phoenix.sce.fet.unl.pt/ribie/cong1998/trabalhos/002/002.html>.
- Adell, J. "Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa. Núm. 7. www.uib.es/depart/gte/revelec7.html.
- García Aretio, Lorenzo.: Fundamentos y componentes de la EaD», en Revista Iberoamericana de EaD (RIED). 1999.

formas de superación a distancia. En estos estudios que fueron citados es posible constatar además que predominan los enfoques hacia aquellas formas más avanzadas que emplean el uso de ambientes virtuales, siendo irrelevantes para contextos como el cubano, en el que el uso de estas tecnologías es muy limitado aún y no ofrece las mismas potencialidades que en otras regiones. Se precisa entonces de la indagación de los elementos teóricos que conceptualicen modelos de educación de posgrado a distancia, que apoyados no solo en la aplicación de estas tecnologías, ofrezcan alternativas didácticas que sean más factibles en países en vía de desarrollo, lo que evidencia la necesidad de concebir presupuestos didácticos que sean expresión de la especificidad de esta modalidad del posgrado.

Es por ello que el objeto de esta investigación es **el proceso de educación del posgrado a distancia**.

En la fundamentación epistemológica de este objeto se corroboró que a pesar de que el posgrado a distancia tiene categorías que lo definen, aún no se ha revelado la lógica integradora didáctica para su gestión formativa, lo que pone al relieve la necesidad de una reconstrucción teórica que perfeccione este proceso. En la indagación de la bibliografía sobre el tema se ha podido constatar que también existe una insuficiencia teórica en cuanto a la singularidad del posgrado a distancia como objeto de estudio, aunque ya existen estudios preliminares como los de Collazo Delgado, Villafranca Cabrera, Noa Silverio y López Valoria que van definiendo a la educación de posgrado a distancia como un objeto independiente, pero sólo han expuesto los resultados de experiencias empíricas sin el respaldo de fundamentos teóricos, y además realizan énfasis hacia la aplicación de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones sin referirse a aquellos presupuestos básicos que tienen incidencia en su gestión didáctica. El predominio de enfoques de gestión tecnológica divorciados de la gestión didáctica de este proceso ha limitado también esta formación. Otros estudios apuntan a aspectos que están relacionados con metodologías particulares para la didáctica de cursos a distancia, que por demás se consideran poco significativas porque las propuestas no difieren de los modelos que tradicionalmente se han concebido como formas de enseñanza, ello se debe a que la elaboración teórica que han realizado es insuficiente para modelar

las relaciones y principios que se dan en el interior de un proceso de educación a distancia. En los trabajos enunciados la tendencia es a la descripción, con una débil fundamentación epistemológica que permita una interpretación científica de esos resultados investigativos. La Dra Luisa Noa⁸ al respecto ha afirmado: “la falta de reflexión crítica sobre lo que hacemos está presente en las publicaciones y en el resultado de las investigaciones”.

En consecuencia se propone como **objetivo** la elaboración de una estrategia de gestión didáctica del posgrado a distancia, basada en un modelo de gestión didáctica que la fundamente, y que permita perfeccionar la pertinencia social de la formación posgraduada para dar respuesta a las exigencias masivas y heterogéneas de la superación profesional. **El campo de acción** es la gestión didáctica del posgrado a distancia.

La **hipótesis de la investigación es**: si se elabora adecuadamente una estrategia de gestión didáctica del proceso de educación de posgrado a distancia, fundamentada en un modelo de gestión didáctica que resuelva la contradicción existente entre la individualidad y la universalidad de la cultura profesional, se podrá perfeccionar la pertinencia social de la formación posgraduada para dar respuesta a las exigencias masivas y heterogéneas de la superación profesional.

Para el desarrollo de la investigación se realizaron las siguientes **tareas científicas**:

- Caracterizar didáctica, psicológica y sociológicamente el proceso de educación de posgrado a distancia y su gestión didáctica.
- Caracterizar los antecedentes históricos del proceso de educación de posgrado a distancia.
- Caracterizar el estado actual del proceso de educación de posgrado en la Universidad de Oriente.
- Elaborar el modelo de gestión didáctica del posgrado a distancia.
- Elaborar la estrategia de gestión didáctica del posgrado a distancia.

⁸ Noa Silverio, Luisa A: Nuevas tecnologías, Educación a Distancia y las Teorías de Aprendizaje. Monografía. Grupo de Tecnología Educativa. Facultad de Educación a Distancia. Universidad de la Habana. Enero 2003.

- Corroborar el valor científico y metodológico del modelo y la estrategia a través del criterio de expertos.
- Ejemplificar la aplicación parcial de la estrategia propuesta en el curso Tendencias pedagógicas de la Maestría en Ciencias de la Educación Superior en la Universidad de Oriente.

En consecuencia con ello se tuvieron en cuenta la utilización de los siguientes **métodos y técnicas de investigación:**

Teóricos:

- El método histórico lógico para la realización de la caracterización de los antecedentes históricos del proceso de educación de posgrado a distancia el cual permite revelar sus peculiaridades.
- El método de análisis síntesis transitó por toda la lógica del proceso de investigación científica.
- El método holístico dialéctico se utilizó para la modelación de la gestión didáctica del posgrado a distancia.
- El método sistémico estructural para la elaboración de la estrategia propuesta.

Empíricos:

- El método de consulta a expertos para corroborar el modelo y la estrategia.
- Observación y encuestas a profesionales para la caracterización del estado actual del posgrado en la Universidad de Oriente y para la corroboración en la aplicación parcial de la estrategia.

Estadísticos:

Se utilizaron para el procesamiento e interpretación de los datos obtenidos de las encuestas y criterios de expertos.

Se utilizó además el enfoque hermenéutico dialéctico que transitó en los procesos de comprensión, explicación e interpretación del proceso de posgrado a distancia y su gestión didáctica.

El aporte teórico está en el modelo de gestión didáctica del posgrado a distancia, y **el práctico** en la estrategia de gestión didáctica de dicho posgrado a distancia.

La actualidad del tema se vincula con la expansión que ha tenido la Educación a Distancia en la actualidad, en especial las modalidades que están soportadas en las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. Se vincula también por la trascendencia que tiene para los procesos actuales de Universalización de la Educación Superior, lo cual contribuirá a perfeccionar los procesos de gestión didáctica en la educación del posgrado a distancia.

La novedad de la investigación está en revelar la lógica integradora didáctica entre la gestión formativa institucional y la autoformación del profesional en el proceso de educación de posgrado a distancia, a partir de evidenciar el sistema de relaciones y los nexos didácticos que dinamizan su gestión, y que se constituyen en expresión para la transformación del desempeño profesional.

Capítulo I: Caracterización gnoseológica de la educación de posgrado a distancia.

Introducción al capítulo I.

Se realiza una valoración de la plataforma epistemológica que permite sustentar la caracterización didáctica, psicológica y sociológica del posgrado a distancia y su gestión didáctica.

Se realiza una caracterización de los antecedentes históricos del proceso de educación de posgrado a distancia, desde mediados del siglo XIX hasta la actualidad, tomando como base el desarrollo de objetivos propuestos y la utilización de los medios empleados en esos procesos.

También se realiza una caracterización del estado actual de la educación de posgrado en la Universidad de Oriente, que evidencia las insuficiencias en su pertinencia social para responder a las exigencias masivas y heterogéneas de la superación profesional.

1.1. Plataforma epistemológica del proceso de educación de posgrado a distancia.

El proceso de educación de posgrado a distancia como objeto independiente de investigación no ha sido tratado teóricamente de forma suficiente, de modo que no se han encontrado referentes epistemológicos que permitan una conceptualización singularizada profunda como proceso de la realidad social. Ello conllevó a realizar la valoración de lo que se constituye en su plataforma epistemológica, que son los procesos particulares de Educación a Distancia y la Educación de Posgrado para poder realizar posteriormente una interpretación científica de su caracterización didáctica, psicológica y sociológica.

1.1.1. Educación a Distancia.

Las concepciones sobre Educación a Distancia han variado según las distintas etapas de su desarrollo histórico y modelos educativos asumidos. De igual manera construir un marco teórico

sobre ella ha resultado ser una tarea difícil, muchos investigadores de la temática, entre los que se incluyen a la cubana Luisa Noa Silverio, han llegado a plantear que no han podido materializarse los intentos de fundamentar la Educación a Distancia sobre una base hipotética propia que permita obtener un marco teórico para las investigaciones. *Hoy es posible constatar que no existe un cuerpo teórico lo suficientemente desarrollado como para poder cumplir dichas funciones y esta realidad es aceptada por todos los que tradicionalmente han contribuido al desarrollo de la práctica, las investigaciones y las reflexiones sobre la Educación a Distancia.*⁹

Sin embargo, Desmond Keegan en su obra “Seis teóricos de la Educación a Distancia” de 1986, se dio a la tarea de compilar y analizar las distintas posiciones doctrinales que sobre esta modalidad de estudio se habían ofrecido hasta ese momento, y en tal sentido las clasificó en tres grupos:

1. Teoría de la autonomía e independencia de Wedemeyer y Moore.
2. Teoría de la industrialización de O. Peters.
3. Teoría de la interacción y de la comunicación de B. Holmberg.

El pensamiento de Wedemeyer sobre la educación a distancia reúne dos puntos básicos: un ideal social democrático y una filosofía liberal de la educación. Considera que nadie debería retrasar la oportunidad de aprender por el hecho de ser pobre, estar geográficamente aislado, en desventaja social, disminuido de salud, institucionalizado o cualquier otra circunstancia que le incapacite para pertenecer a una institución de aprendizaje. En su obra *Learning at the back door*¹⁰ escribe que durante mucho tiempo se ha investigado sobre el aprendizaje y la enseñanza tradicional de niños y jóvenes, pero que si se quiere comprender el aprendizaje especialmente en adultos, se debe mirar fuera de las instituciones de educación, fuera de las escuelas, lejos de los profesores. Los adultos se enfrentan a sus problemas buscando los medios para resolverlos; aprenden en casa, en su trabajo, en el campo, en la biblioteca o en cualquier acontecimiento cultural. Estas ideas expuestas por

⁹ Noa Silverio, Luisa A: Nuevas tecnologías, Educación a Distancia y las Teorías de Aprendizaje. Monografía. Grupo de Tecnología Educativa. Facultad de Educación a Distancia. Universidad de la Habana. Enero 2003.

¹⁰ Citado por Martínez Mediano Catalina en Los sistemas de Educación Superior a Distancia: la práctica tutorial de la UNED. UNED. Madrid. 1998.

Wedemeyer fueron reforzadas por Moore¹¹ cuando plantea que por la separación espacio-temporal entre profesores y alumnos, el aprendizaje se hace individualizado, reconociendo que cada estudiante aprende de diferente modo y ritmo y que la efectividad del aprendizaje va a radicar en lo experiencial. Esta teoría aporta elementos significativos para la concepción pedagógica de la Educación a Distancia pues reconoce la trascendencia de la individualidad como aspecto que garantiza un mayor nivel de accesibilidad desde una atención personalizada y desde el reconocimiento de la potencialidad del sujeto para construir su aprendizaje. Sin embargo es criticable el hecho que en este caso desvaloriza el papel de las instituciones de enseñanza como facilitadores del proceso de aprendizaje.

Para Peters¹² la Educación a Distancia es una forma indirecta de instrucción y considera que su estructura didáctica puede ser mejor entendida desde los principios industriales, especialmente aquellos de productividad, división del trabajo y producción masiva. El enfoque industrial alcanzó su punto máximo a finales de los 80. La descripción de Peters de una forma industrializada de enseñar y aprender es el resultado de un análisis sociológico de la estructura de la educación a distancia y puede considerarse como producto de la era industrial. Sin embargo, este enfoque reduce las formas de aprendizaje y aleja al estudiante a distancia de las interacciones personales y del discurso crítico. Para Peters las relaciones en un aula de clase son una forma pre-industrial de educación, mientras que en la educación a distancia, el proceso de enseñanza se enfoca como un proceso industrial. Este enfoque es prescriptivo y despersonalizado, la educación, por tanto, se reduce a un producto de consumo estandarizado.

A pesar que este enfoque ha sido fuertemente criticado hay que reconocer que las relaciones didácticas que plantea Peters se evidencian aún en el entorno de los sistemas de educación a distancia en la actualidad, tanto a nivel internacional como nacional, puesto que existe la tendencia a

¹¹ Moore, M.G. (1997): On a Theory of Independent Study. Hagen, Fernuniversität, ZIFF.

¹² Peters, O. : Distance teaching and industrial production. Folleto. 1983.

concebir los cursos a distancia como un producto de mercado para satisfacer los intereses del cliente, sin valorizar la gestión didáctica del proceso de formación en sí. Para los organizadores es más importante ofertar cursos, a través de las formas más atractivas (Internet, ambientes virtuales, Web campus) que el mismo hecho de concebir y sistematizar la forma en que el estudiante aprende. Esto ha incidido en dos aspectos fundamentales, primero que los sitios Web se encuentren saturados de cursos a distancia sin que nadie los matricule, y que los pocos a los que se inscriben es muy escasa la promoción; y segundo, que los estudios teóricos sobre la educación a distancia se enfoquen con predominio hacia la tecnología, hacia los medios en qué sustentar cursos a distancia, y no hacia la propia gestión didáctica de la educación a distancia. En la actualidad la educación a distancia carece de un tratamiento didáctico suficiente que asegure su gestión formativa, el centro de atención de sus estudios lo constituyen las normas técnicas que permiten su difusión.

Las tesis de B. Holmberg¹³ se basan en la comunicación. Asume la idea que la comunicación educativa en los sistemas tradicionales adopta la forma de conversación entre los profesores y estudiantes. Cuando ésta no pueda realizarse en tiempo real, como pasa en la Educación a Distancia, se debe buscar los medios para que se produzca una relación conversacional en el proceso educativo. Este enfoque de la comunicación se conoce como "conversación didáctica guiada" y está basada en los siguientes postulados:

- El sentimiento de una relación personal entre la enseñanza y el aprendizaje promueve la motivación del estudiante.
- Tales sentimientos pueden ser fomentados por un material bien elaborado, autoeducativo y una comunicación de doble vía a distancia.
- El gusto por el estudio y la motivación son favorables para lograr las metas de estudio; el uso de métodos apropiados lo favorece.

¹³ Holmberg, B. : On the efficiency of guided didactical conversation in distance education. Hagen, Fernuniversität, ZIFF. 1983.

- La atmósfera, el lenguaje y la conversación favorecen los sentimientos de una relación personal.
- Los mensajes dados y recibidos en forma de conversación son fácilmente comprendidos y recordados.
- El concepto de conversación puede ser exitosamente trasladado a otros medios de comunicación en educación a distancia.
- La planificación y orientación del trabajo proporcionadas por la institución de enseñanza son necesarias para que el alumno organice el estudio.

Hacia los inicios de la década de los noventa del pasado siglo, se retomó la Teoría del Aprendizaje de Adulto o Andragogía para explicar las distintas relaciones que emergían en el desarrollo de la Educación a Distancia, en tal sentido Adam¹⁴ define a la Andragogía como la ciencia y el arte de ayudar a los adultos a aprender. Parten de la idea que los adultos no se educan de igual manera que los niños y adolescentes, y requieren por tanto de un sistema basado en principios filosóficos y bio-psico-ergo-sociales del proceso de aprendizaje en la etapa de adultez. De igual modo Sayers de Zaá¹⁵, plantea que la Andragogía en el marco de la Educación a Distancia viene a ser una necesidad, ya que esta modalidad educativa está concebida tomando en cuenta las características del adulto (objeto de la andragogía) que ingresa a ella, y el hecho de que el estudio a distancia exige de un participante adulto en toda su plenitud. Desde este enfoque, en la concepción de Educación a Distancia, se introducen elementos andragógicos tales como: auto-dirección, autogestión y autodisciplina, los cuales pueden estar presentes en la Educación presencial, sin embargo, se magnifican y adquieren una nueva dimensión en el participante de la Educación a Distancia.

Estos criterios son compartidos por Villaroel¹⁶, quien afirma que la propia esencia de la educación a distancia se compagina perfectamente con los principios fundamentales en los que se basa la andragogía, o dicho de otro modo, es muy difícil concebir la aplicación de la andragogía sin una

¹⁴ Adam, Félix: Andragogía y Docencia Universitaria. Editorial Andragogic. Caracas. 1987.

¹⁵ Sayers de Zaá, Janet: Innovaciones andragógicas en la concepción del participante de la Educación Superior a Distancia. Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia. Vol. VI. No.1 Octubre 1993. UNED. Madrid.

¹⁶ Villaroel Villalba, Armando: La Educación a Distancia como una alternativa andragógica viable. Revista de Andragogía del INSTIA, Año III- No.6, Caracas. 1986.

utilización amplia de esta modalidad educativa. La razón de esta aseveración radica, en el hecho de que es necesario, para que la educación a distancia se pueda producir de una manera eficiente, un alto grado de concientización, disciplina y motivación que, muy difícilmente se encuentren en los niños y adolescentes por razones obvias.

Los estudios de la Educación a Distancia desde un enfoque andragógico, al caracterizar esta actividad, parten del reconocimiento de una población estudiantil adulta con características propias, lo que justifica según Sayers y Villaroel, enfoques andragógicos. Declaran que en la educación a distancia el estudiante es responsable de su propio aprendizaje, para ellos este rasgo andragógico es básico, ya que el estudiante no cuenta con la presencia permanente de un profesor que dirija su aprendizaje. Así mismo consideran que este tipo de estudiante es capaz de gestionar su aprendizaje, debe buscar por sus propios medios sus recursos de acuerdo con los objetivos que se hayan trazado, y tomar sus propias decisiones en cuanto a las evaluaciones a presentar y cumplir con sus compromisos de estudio.

Desde la andragogía también se señala que por medio de la Educación a Distancia se propicia una adecuación del conocimiento a la realidad, pues en ella, de manera especial, el estudiante siente la necesidad de aplicar esos conocimientos que va adquiriendo en su campo de trabajo o entorno. Esta concepción es tomada en cuenta en los estudios a distancia en mayor grado que en la educación presencial, donde por lo general se prepara al estudiante para su desempeño futuro en el campo de trabajo.

Se reconoce también que se evidencia un diálogo en la búsqueda del conocimiento. El participante propicia el diálogo con el facilitador y los otros participantes, pero esto no significa la búsqueda de clases presenciales, ni el concepto de que el docente posee el saber, sino que, por el contrario, el compartirá sus experiencias de aprendizaje con ese otro adulto que lo va a orientar en este proceso, mediante un trato horizontal.

De la misma manera que existen varias posiciones doctrinales sobre Educación a Distancia, sus definiciones también son abundantes. En tal sentido es relevante la definición ofrecida por Gustavo

Cirigliano¹⁷, este autor señala que la Educación a Distancia es un punto intermedio de una línea continua en cuyos extremos se sitúa la relación presencial profesor-alumno por una parte, y la educación autodidacta abierta, en que el alumno no necesita de la ayuda del profesor, por otra. En este contexto afirma: *en la educación a distancia, al no darse contacto directo entre educador y educando, se requiere que los contenidos estén tratados de un modo especial, es decir, tengan una estructura u organización que los haga aprehensibles a distancia. Esa necesidad de tratamiento especial exigida por la distancia es la que valoriza el diseño de instrucción en tanto que es un modo de tratar y de estructurar los contenidos para hacerlos aprensibles. En la educación a distancia, al ponerse en contacto el estudiante con el "material estructurado", es decir, con los contenidos organizados según su diseño es como si en el texto o material estuviera presente el propio profesor.*

A Börje Holmberg,¹⁸ quien ya se mencionado anteriormente, se le atribuye otra de las definiciones sobre Educación a Distancia, según él, este término cubre las distintas formas de estudio a todos los niveles que no se encuentran bajo la continua e inmediata supervisión de los tutores presentes con sus estudiantes en el aula, pero que, sin embargo, se benefician de la planificación, guía y seguimiento de una organización tutorial. *El estudio a distancia puede ser descrito como un aprendizaje apoyado por esos métodos de enseñanza en los cuales debido a la separación física las fases interactivas y preactivas se realizan a través de recursos impresos, mecánicos o electrónicos.*

Esta definición ofrecida por Holmberg se puede catalogar como universal y descriptiva. Universal en el sentido de que abarca todas las manifestaciones de la Educación a Distancia, ya sea abierta o cerrada, primaria, media o superior. Es descriptiva en cuanto se limita a rasgos característicos, dentro de los cuales señala la no contigüidad y la mediación.

No obstante a la diversidad de definiciones de Educación a Distancia, casi todos los autores coinciden en la idea de que por medio de ella cualquier persona puede convertirse en protagonista de su propio aprendizaje, independientemente del tiempo y el espacio, gracias al uso sistemático de

¹⁷ Cita. Por Villaroel Villalba, Armando: La Educación a Distancia como una alternativa andragógica viable. Revista de Andragogía del INSTIA, Año III- No.6, Caracas. 1986.

¹⁸ Cit. Por Doina Popa-Lisseanu en Un reto mundial: la educación a distancia.

materiales educativos, reforzado con diferentes medios y formas de comunicación. De esto se comprende, que la educación a distancia implica nuevos roles para los alumnos y los profesores, nuevas actitudes y nuevos enfoques metodológicos.

La Educación a Distancia se utiliza por tanto, para aumentar las oportunidades educativas y para reducir las desigualdades sociales, en cuanto la misma no requiere la presencialidad, y proporciona facilidades a aquellas personas que no tienen un acceso óptimo a la educación. Está diseñada además para atender la capacitación de los recursos humanos en la medida en que contribuye a mejorar y actualizar las habilidades y destrezas de los sujetos aprendices, y lo hace sin necesidad de separarse de sus empleos. La Educación a Distancia puede en algunas circunstancias ofrecer oportunidades educacionales a menor costo por estudiante y producir así graduados con menos inversión si se compara con la educación convencional. Estas características han permitido que en casi en todo el mundo existiera una expansión muy fuerte de los estudios a distancia, pues en esencia, resuelve estos tres grupos de problemas:

- *Problemas geográficos:* Las personas residentes en áreas alejadas de centros educativos ven disminuidas sus posibilidades de acceso a la educación. De la misma manera, en urbes densamente pobladas existen personas que quieren seguir aprendiendo, pero el lugar físico donde se imparte esa enseñanza supone una lejanía que exige combinar diversos medios de transporte. También son tenidos en cuenta los trabajadores que son desplazados por sus empresas a diferentes lugares geográficos, lo que impide una continuidad en sus estudios; o a las personas discapacitadas que pueden tener problemas a la hora de desplazarse al centro de enseñanza.
- *Problemas de tiempo:* La enseñanza tradicional requiere establecer un horario en el que se reúnan profesores y alumnos. Sin embargo son muchas las personas que no pueden acudir al centro de enseñanza en ese horario. Cuando esas mismas personas disponen de tiempo, el centro de enseñanza entonces puede no impartir docencia.
- *Problemas de demanda:* Resulta complicado crear e impartir cursos formativos cuando la demanda local no justifica el esfuerzo ni la inversión. Las acciones formativas dirigidas a

pequeñas poblaciones, encuentran difícilmente justificación, por escaso número de alumnos potenciales, aunque los mismos tengan una gran necesidad de formarse o reciclarse en determinadas materias.

A partir de todas estas consideraciones se puede ir sintetizando los rasgos fundamentales de la Educación a Distancia, ellos son:

- Separación espacial entre profesor y estudiante.
- La existencia de medios alternativos (materiales didácticos) que sustituyan la relación presencial estudiante profesor, con la variedad y alcances necesarios que tomen en cuenta las características, conocimientos y recursos con que cuentan los estudiantes a los que va dirigido el mismo. El material didáctico estará integrado por un conjunto de documentos textuales, gráficos, audiovisuales, que sirven de apoyo al proceso de aprendizaje, le confiere estructura y da soporte documental al conocimiento. Dentro de este apartado están las informaciones que constituyen los contenidos, las guías didácticas, los ejercicios o los documentos de apoyo y consulta.
- Garantiza la permanencia del estudiante en su medio cultural y natural con lo cual se evitan éxodos que incidan en el desarrollo regional.
- El estudiante es concebido como sujeto activo del proceso. Debe generar independencia y autocontrol en el proceso de aprendizaje. Al estudiante lo caracterizará además “la adultez” como un período de crecimiento cognitivo superior, de ahí la necesidad y especificidad de un modelo del aprendizaje del adulto.
- Debe tenerse en cuenta las necesidades del que aprende y su contexto sociocultural.
- Promueve la formación de habilidades para el trabajo independiente y para un esfuerzo autorresponsable. Un curso a distancia apunta a ser autoinstructivo, esto es, a ser accesible para el estudio individual sin el apoyo del profesor. Este fomento de la autogestión y autodesarrollo debe potenciar un pensamiento crítico y reflexivo.
- Establece la posibilidad de personalizar el proceso de aprendizaje para garantizar una secuencia académica que responda al ritmo del rendimiento del estudiante.

1.1.2. Educación de Posgrado.

El otro fundamento epistemológico de la educación de posgrado a distancia es la caracterización de la actividad de posgrado propiamente dicha. Al hablar de la formación de posgrado, como fundamento epistemológico de la educación de posgrado a distancia, se han asumido diversas acepciones conceptuales que varían según los distintos países e instituciones académicas. Al respecto el Doctor Lastre¹⁹ analiza los términos que indistintamente se emplean, como son: capacitación, superación, formación y educación. Independientemente de la terminología que se asuma este proceso se encamina en un nivel de estudios cuya definición se centra en el dominio de un cuerpo de conocimientos que posibilita el desarrollo de una capacidad para el abordaje de problemas científicos y tecnológicos que redundan en un grado mayor en la formación profesional.

Núñez²⁰ reconoce en el posgrado un proceso que involucra la producción, transferencia, adaptación, diseminación y aplicación de conocimientos y que se presenta como el piso más alto del sistema educativo, de cuyos niveles anteriores se nutre y a los cuales debe enriquecer. Mientras que Álvarez y Fuentes²¹ calificaron a la Educación de Posgrado como el proceso cuyo fin es formar a aquellos que participan en él, que puede incluir aspectos de la ciencia y la tecnología de una profesión y que necesariamente tiende a ser más sistémico, profundo y creador que la formación de pregrado, organizándose a partir de los problemas presentes en la sociedad o en una rama o cuestión.

Cruz²² concibe al posgrado como la formación de nivel avanzado cuyo propósito central es la preparación para la docencia, la investigación, la aplicación tecnológica o el ejercicio especializado de una profesión.

¹⁹ Lastre Vera, Lázaro G. Modelo de Gestión Territorial de la Educación de posgrado para el sector empresarial Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Bayazo 2003. pp. 19

²⁰ Núñez Jover, Jorge: Conocimiento, posgrado y sociedad. Reflexiones desde una teoría del conocimiento socialmente significativa, en El Posgrado, organización y gestión de calidad. Universidad Autónoma de Sinaloa. México. 2002. pp.14.

²¹ Álvarez, C, Fuentes, H. El posgrado. Cuarto nivel de educación. Monografía. Centro de estudios de la educación superior. Santiago de Cuba. 1996. p. 77.

²² Cruz Cardona, Víctor: Modelos educativos del postgrado: una visión internacional. Folleto.

Todas estas consideraciones permiten sintetizar que la formación de posgrado se representa como el conjunto de procesos de adquisición de conocimientos, habilidades y valores que posibilitan a los graduados universitarios alcanzar un nivel cualitativamente superior desde el punto de vista profesional y científico.

La formación académica de posgrado se caracteriza por reconocer que el aprendizaje tiene lugar en muy diversas condiciones, tanto formales como informales; por la búsqueda de la pertinencia en la educación, la coherencia y la flexibilidad; por el énfasis en el "aprender a aprender y a emprender"; por la importancia de los valores fundamentales como la disciplina, el trabajo y la autoestima; así como por la consideración de que el aprendizaje ocurre a lo largo de la vida del individuo y por el desarrollo de habilidades conformadoras de su desarrollo personal y profesional.

En la actualidad la educación de posgrado reafirma su pertinencia económica y social, al tomar su contenido de las estrategias de desarrollo y las demandas del sector productivo y de servicios, a las que da respuestas asistida por una constante producción de conocimientos y la aparición continua de tecnologías, en condiciones de cambios y modificaciones de las más sólidas estructuras económicas y sociales.

La educación de posgrado tiene en consecuencia como propósito esencial la formación académica y la superación continua de los egresados universitarios durante su vida profesional, lo que contribuye de forma sistemática a la elevación de la productividad, eficiencia y calidad del trabajo, esto implica además un avance y desplazamiento de las fronteras del conocimiento. La actividad de posgrado posibilita además a los recién egresados universitarios, durante el período de adiestramiento laboral, la adquisición de conocimientos y habilidades específicas para asumir con eficiencia las funciones inherentes a los cargos a los que sean destinados en sus centros de trabajo. De igual manera contribuye a la adquisición de conocimientos y habilidades de carácter general o específico no recibidos durante la carrera o adquiridos sin la profundidad requerida, y que son necesarios para el mejor desempeño de determinados cargos o puestos de trabajo; posibilitando además la

actualización sistemática de los conocimientos y habilidades profesionales de acuerdo con los avances y el desarrollo científico-técnico.

Con respecto a la importancia de esta actividad, el nuevo reglamento²³ de la Educación de Posgrado de la República de Cuba, moderado por el Ministerio de Educación Superior, plantea que la misma se fundamenta, *de un lado, en la evidencia histórica de la centralidad de la educación, la investigación y el aprendizaje colectivo en los procesos de desarrollo; y de otro, en la necesidad de la educación a lo largo de la vida, apoyada en la autogestión del aprendizaje y la socialización en la construcción del conocimiento.*²⁴

En el panorama internacional de la educación superior se vislumbran tendencias con respecto al posgrado, que están orientadas a contribuir a su calidad y relevancia social. Entre ellas se destacan:

- Diseñar e implementar programas cuyos contenidos respondan a problemas profesionales, más flexibles y pertinentes que contribuyan al desenvolvimiento de nuevos órdenes epistemológicos y desarrolladores.
- Identificar y resolver problemas de su profesión y de la práctica social, apoyándose en las tecnologías de la información y el aprendizaje colaborativo.
- Utilizar la didáctica propia de este nivel educativo y no extrapolar estructuras pedagógicas y administrativas que identifican al pregrado.

El proceso de enseñanza aprendizaje en el posgrado es un proceso formativo y de desarrollo ya que todos aprenden y enseñan debido a la heterogeneidad cultural de los que en él participan, a la vez que propicia un constante cambio de roles. A su vez puede considerarse que tiene un carácter de multiproceso ya que es sistemático, de construcción y de reconstrucción social del conocimiento a través de la actividad y la comunicación.

Por tanto la didáctica del posgrado ha de constituirse como un saber orientado a la práctica, un saber hacer, mediante el cual se intenta normativizar, diseñar, mejorar y, en definitiva, racionalizar la

²³ MES. Resolución No. 132/2004 del Ministro de Educación Superior. Reglamento de Educación de Posgrado de la República de Cuba.

²⁴ Artículo 2. Reglamento de la educación de posgrado de la República de Cuba.

actuación educativa intencional y propositiva y su ámbito de problematización práctica, en donde los diferentes componentes del proceso de formación deben ser adecuados a las características y necesidades de los profesionales, sus motivaciones e intereses y en su disponibilidad material y tecnológica. De igual forma en el posgrado ha de propiciarse el desarrollo de la autonomía y la creatividad, lo cual se concreta mediante la investigación científica con el fin de que el profesional se apropie de la cultura necesaria para su desempeño.

A partir de estas consideraciones se pueden sintetizar algunos de los rasgos más distintivos de la actividad de posgrado:

- asume un nivel de acceso a los programas relativamente alto, en términos de competencias profesionales
- ofrecen entrenamiento avanzado en investigación, intentando integrar el avance del conocimiento con la posibilidad de ofrecerle alguna solución a los problemas de orden social y económico del entorno.
- ofrecen entrenamiento para el ejercicio especializado de una profesión.
- fomentan el trabajo interdisciplinario para la resolución de problemas complejos.
- ofrecen oportunidades de actualización y reciclaje permanentes.
- utilizan diversas modalidades de ofrecimiento, dependiendo de la disciplina dentro de la cual se ofrecen los programas: presenciales, semipresenciales y a distancia o en formato virtual.

Otro aspecto muy discutido en los estudios sobre la gestión del posgrado está relacionado con la calidad, se pretende que toda acción de posgrado exhiba estándares de calidad regional e internacional. En la educación posgraduada, *la calidad está relacionada especialmente con dos tipos de necesidades: la de "nivelar por lo alto", es decir, poder compararse con los países más desarrollados y la de consolidar una oferta académica pertinente. De ahí la exigencia a los posgraduados de estar preparados no solamente para resolver los problemas del entorno local o nacional, sino para operar en escenarios internacionales donde las competencias profesionales que se requieren, tienen menos que ver con la cantidad de conocimientos alcanzados y mucho más con*

*la calidad de los mismos, con sus habilidades, aptitudes y actitudes.*²⁵ Por esta razón se hace necesario que a la hora de concebir las diversas formas de posgrado, se estimulen procesos de gestión de la calidad, entendida ésta como un conjunto de acciones dirigidas a garantizar la excelencia académica de la oferta. En tal sentido también se plantea que el posgrado requiere articulación con la formación de pregrado, con la investigación y con la extensión, pero debiera atender no solo la demanda de mayor especialización de tipo científico y académico sino también, y en mayor medida, la de tipo profesional y tecnológico, en clara, oportuna y contundente respuesta a las necesidades de desarrollo económico y social del entorno productivo²⁶.

En nuestro país los debates académicos sobre la gestión del posgrado académico han tenido un auge muy particular, de modo especial a partir de los cambios que se experimentan en la Educación Superior por medio de la Universalización de la Universidad. Ellos están motivados precisamente por la necesidad de que el sistema de posgrado concebido institucionalmente, esté más acorde con las transformaciones que se experimentan, en donde se demanda mayor pertinencia y masividad en el posgrado y la continuidad del proceso de aprendizaje, lo que unido a la expansión de las nuevas tecnologías hace evidente la necesidad de aplicar soluciones flexibles que teniendo como centro al propio profesional garanticen una mayor accesibilidad al sistema. Fernando Vecino Alegret²⁷, en el marco de este proceso de universalización, ha planteado que el reto del posgrado académico está en llevar la formación a todos los territorios, implicando el desarrollo de nuevas modalidades y la potenciación de las políticas de alianza con las asociaciones de profesionales, instituciones, empresas y el gobierno en los territorios. Para ello la educación a distancia y el uso intensivo de las TIC forman parte decisiva en estos cambios.

Por tanto, el autor de esta investigación considera que en estas condiciones la gestión de la educación de posgrado debe estar encaminada hacia una concepción de un proceso formativo que atienda a las necesidades sociales relevantes, actuales y perspectivas y a la identificación de

²⁵ Morles, Víctor; León, José Rafael: Los estudios de posgrado en Iberoamérica y el Caribe. “Gestión de la Calidad del Postgrado en Iberoamérica. Experiencias Nacionales” Ediciones AUIP, 2002 Palacio de Abrantes San Pablo, 26 37001 Salamanca España.

²⁶ Ídem.

²⁷ Vecino Alegret, Fernando: Cit por Noa Silverio, Luisa et al en La Educación a Distancia y el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones en el posgrado: experiencias de la Universidad de la Habana. CD ROM. UNIVERSIDAD 2006.

tendencias científicas, tecnológicas, socioeconómicas y culturales; que parta del planteamiento y resolución de problemas profesionales apoyados en la elaboración de contenidos globalizadores e integrados con la práctica y articulados con procesos de reflexión.

Ha de ser un proceso formativo basado en la interdisciplinariedad donde los conceptos, marcos teóricos, procedimientos y estrategias a los que se enfrenta el profesional se encuentren organizados en torno a estructuras conceptuales y metodológicas compartidas por varias disciplinas, lográndose interacciones y cooperaciones entre ellas y enriquecimientos mutuos. De igual modo se ha de hacer énfasis en el saber hacer reflexivo y el saber pensar, lo que supone actuar y desarrollar estrategias formativas para mejorar el desempeño en los ámbitos de trabajo profesional.

1.2. Caracterización didáctica, psicológica y sociológica de la Educación de Posgrado a Distancia y su gestión didáctica.

Luego de fundamentar los presupuestos que se constituyen como plataforma epistemológica del objeto de estudio, se está en condiciones de caracterizar a la educación de posgrado a distancia, a partir de un proceso de síntesis y sistematización de las principales categorías que han ido emergiendo, y de la experiencia empírica que sobre esta modalidad ya se tiene.

Un concepto preliminar de educación de posgrado a distancia coincide en parte con la definición ofrecida por el citado reglamento de posgrado. Se concibe por tanto como el proceso de formación y desarrollo del profesional basado en la autogestión del aprendizaje y en su autonomía en el estudio, que lo capacita para la educación a lo largo de la vida, desde una centralidad de la educación, la investigación y el aprendizaje como expresión de una sistematización de la cultura. En dicho proceso se utilizan tanto las formas tradicionales de educación a distancia como aquellas que emplean, en diferentes grados, las tecnologías de la información y las comunicaciones, bajo la asesoría de un tutor o mediador.

El posgrado a distancia es un proceso individualizado en relación dialéctica con un proceso institucionalizado formativo. A diferencia de otras modalidades, la dinámica del posgrado a distancia no responde a procesos grupales, en él se concibe al estudiante como una unidad que al acercarse al posgrado tiene un conjunto de necesidades y potencialidades específicas que inciden en que haya optado por esta modalidad y no otra, en la que, siguiendo los patrones tradicionales, debe cumplir con normativas preestablecidas por la institución que representan una sistematicidad del proceso formativo y que limitan su permanencia en la formación. En este caso, por sus limitaciones laborales, temporales o familiares, el profesional requerirá de un proceso particular de enseñanza que exija sea independiente y diferente al de otro profesional, lo que no excluye la posibilidad de que en algún momento y de manera incidental, necesite de compartir ciertas y determinadas tareas con otros profesionales. Tampoco excluye que la construcción de su currículum se aparte de lo que universalmente ya ha sido concebido como el conjunto de conocimientos y habilidades estandarizados para acreditar la validez de un proceso de aprendizaje.

De esta relación se observa una primera contradicción que se da entre lo general y lo particular, o lo individual y lo universal. Esto significa que a pesar de la autonomía que se genera en el desarrollo de la cultura individual del profesional a través del posgrado a distancia; para lograr resultados significativos serán imprescindibles las acciones formativas que realice la institución con carácter orientador de los aspectos estructurales y organizativos del currículum, y su sistematización en el proceso formativo.

Como parte de la **caracterización didáctica** de este proceso, un rasgo significativo en la educación de posgrado a distancia es la relación que se establece entre los eslabones de la dinámica en el proceso formativo. En este proceso dichas relaciones adquieren diferentes connotaciones. Teniendo como fundamento la concepción didáctica propuesta por la Doctora Eneida Matos en su artículo: "Alternativas metodológicas para la dirección de los encuentros presenciales"²⁸, se reconoce en el posgrado a distancia el carácter sistémico integrador entre la orientación didáctica, la comprensión,

²⁸ Matos Hernández, Eneida: Alternativas metodológicas para la dirección de encuentros presenciales. Evento provincial. Universidad 2004.

la sistematización y la generalización del contenido a partir de revelar una lógica integradora que se manifiesta como expresión del movimiento entre: comprender preliminarmente el contenido desde la orientación didáctica del currículo como un primer acercamiento cognitivo, penetrar entonces a su sistematización desde el estudio individual y su ejercitación para llegar posteriormente a generalizaciones teóricas y prácticas como un nivel representativo de mayor complejidad. Se reconoce así el valor funcional de la orientación didáctica como el proceso que debe dinamizar la comprensión, la sistematización y la generalización de los contenidos, desde una perspectiva que potencie la autogestión formativa.

Otro aspecto esencial en el proceso de educación de posgrado a distancia alude a la trascendencia del material didáctico. En otros procesos, los medios didácticos se configuran como formas alternativas que faciliten el desarrollo del proceso. En el posgrado a distancia tienen una especial relevancia, pues si se carecen de encuentros presenciales, el material didáctico debe ser elaborado con una concepción tal que permita mitigar tanto como sea posible la ausencia de la relación directa con el docente. Por tanto, el material didáctico es pertinente porque potencia la comprensión, la sistematización y la generalización del contenido desde la orientación curricular a partir de la no existencia de encuentros presenciales del tipo que ocurren en los cursos regulares.

De igual manera es importante resaltar las funciones de los docentes en el posgrado a distancia, dichas funciones pasan a asumir un rol de tutoría, facilitación, motivación y consultoría del aprendizaje. De este modo la actuación sistematizada del profesor se concreta en asesorías metodológicas a partir de diferentes alternativas de comunicación que permitan un espacio para el intercambio, la colaboración y la inducción a la reflexión como vía para potenciar el pensamiento crítico de los profesionales y el desarrollo de un pensamiento innovador que estimule lograr resultados cualitativos en la formación y en una comprensión más esencial del contenido para su posterior sistematización y generalización. Estas asesorías no sólo podrán realizarse a través de encuentros presenciales, sino también por aquellas vías que alternativamente faciliten la comunicación. El profesor debe facilitar el acceso a nuevos conocimientos utilizando diversas estrategias didácticas de información. En este aspecto es necesario definir que se entiende por

presencialidad a fin de establecer la diferencia de las formas convencionales ya establecidas. Cuando se utiliza el término presencialidad a los efectos del posgrado a distancia, se hace referencia al encuentro físico en el que se propicia un intercambio real entre el docente y los estudiantes, pero en este caso este encuentro deberá carecer de la naturaleza instructiva de los encuentros presenciales en los cursos regulares, deberá tener un enfoque eminentemente orientador de los aspectos medulares del currículo, aquí el término “presencialidad” solamente designa el momento físico, la comunicación frente a frente de los agentes involucrados sin un medio alternativo.

Del propio concepto ofrecido por el reglamento de posgrado se puede definir otro rasgo básico de la educación de posgrado a distancia: la autogestión del aprendizaje. Esta categoría fue concebida originalmente por la andragogía, de cual ya se ha hecho referencia anteriormente y más recientemente ha sido sistematizada por Zimmerman²⁹ y Góngora³⁰ los cuales se refieren a ella como el proceso auto-directivo mediante el cual el estudiante transforma sus habilidades mentales en destrezas académicas relacionadas con las tareas. Por tanto, infiere una situación en la cual el profesional como actor principal de su formación monitorea sus objetivos académicos y motivacionales, administra recursos materiales y humanos, tomándolos en cuenta en las decisiones y desempeños de todos los procesos de formación.

Autogestión del aprendizaje implica que el principal protagonista del proceso sea el estudiante. Dado que la formación es la clave en esta modalidad educativa que tiene como centro al profesional, es muy importante gestionarla desde una concepción personalizada; lo cual implica reconocer formas claras en que esto puede lograrse. Es decir, la formación se ve como una actividad que los profesionales realizan por ellos mismos de manera activa, y *no como un evento “esotérico” que les sucede como resultado de experiencias de enseñanza*³¹. En este proceso la autogestión implica que el conocimiento no sea transferido sino provocado en el profesional de tal manera que se logren cambios individuales en la experiencia de cada persona. Estos cambios van desde los aprendizajes

²⁹ Zimmerman, B. J: Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice. New York: Guilford. 1998.

³⁰ 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

³¹ Zimmerman, B. J: Ob. Cit.

cognitivos hasta los emocionales y psicomotores. De aquí que, en ambientes donde la formación es esencial, el proceso se vuelve más centrado en el profesional 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, o lo que es lo mismo, el profesional deja de ser el receptor, generalmente pasivo, de lo que el profesor quiere o desea transmitirle, para convertirse en el gestor de su formación. Y aunque ocurre aparentemente un rompimiento de la relación alumno-profesor o enseñanza-aprendizaje, en realidad, semeja un paradigma diferente de la educación; donde se mueve el centro de la actividad educativa de la instrucción a las experiencias de formación. El papel tradicional del profesor pasa de simple transmisor a dinamizador de experiencias formativas para la consecución de objetivos enmarcados en un contexto de colaboración, de relevancia, de auto-dirección, de mejora continua, de uso de tecnologías recientes y de formación integral.

En la educación de posgrado a distancia es relevante por tanto, la categoría de estudio independiente, la cual ha sido tratada por diferentes autores como la Doctora María de los Ángeles Mercaderes³² y Luis Galarza³³. Ambos coinciden en que es un proceso de desarrollo de las habilidades cognitivas, psicomotrices y valorables donde el profesional asume la responsabilidad y compromiso de su propio proceso. Esto significa que toma la iniciativa de diagnosticar sus necesidades educativas, de elegir y poner en práctica estrategias de estudio adecuadas y evaluar los resultados de sus procesos y productos. Indistintamente se le ha nombrado de diferentes formas: aprendizaje autodirigido, autogestivo, autagógico o autocontrol. Lo importante no es el nombre sino lo que todos esos nombres connotan: la independencia, la iniciativa, el control personal, la conciencia de proceso y resultados, la capacidad de reconocer avances, tropiezos, dificultades y formas de superarlos.

El estudio independiente exige el desarrollo de capacidades personales en los campos de las actitudes, habilidades, los conocimientos y los procedimientos. Querer aprender, tener iniciativa para

³² Mercaderes Ferrera, María de los Ángeles: El trabajo independiente y la atención a las diferencias individuales de los estudiantes en los CES. Ponencia metodológica. ISP Frank País García.

³³ Galarza Pérez, Luis: El estudio independiente en una visión sistémica de la educación a distancia. Material fotocopiado.

aprender, definir qué aprender, buscar cómo y de dónde aprender, tener idea de que se está aprendiendo y cuánto, saber evaluar o comprobar lo que se aprende y tener la iniciativa para transferir, para aplicar lo que se aprende a situaciones nuevas, son algunos de los indicadores del proceso de aprender de forma independiente.

Para desarrollar el estudio independiente ha de poseerse el siguiente conjunto de habilidades:

1. Potencialidad de autodiagnóstico para:
 - Reconocer e identificar las propias necesidades e intereses, para lograr una motivación intrínseca.
 - Reconocer la propia forma de aprender.
 - Reconocer los recursos con los que se cuenta: recursos materiales, informativos y de tiempo.
2. Tener una preparación previa.
3. Contar con habilidades para la lectura creativa y habilidades para el manejo de información como son: análisis, interpretación, síntesis y comunicación.
4. Identificar recursos de información y las tecnologías necesarias.
5. Habilidades para el diseño y planeación de actividades con base en los objetivos propuestos y con compromiso para lograrlos.
6. Tener habilidades para evaluar constantemente el proceso, los productos y los resultados, por etapas, por objetivos y por productos esperados (poder identificar obstáculos y apoyos que han afectado lo hecho y lo conseguido).

Para la gestión de la educación del posgrado a distancia son importantes entonces, las condiciones de espacio y tiempo que sean creadas por el propio profesional para facilitar el proceso de formación. En tal sentido se asume la concepción teórica del conocimiento situado de Young³⁴, de acuerdo con esta teoría, el conocimiento es una relación activa entre un agente y el entorno, y el aprendizaje ocurre cuando el aprendiz está activamente envuelto en un contexto instruccional

³⁴ Young, M. F.: Instructional design for situated learning. Educational Technology Research & Development, 1993.

complejo y realista. La posición más extrema del aprendizaje situado sostiene que no sólo el aprender sino también el pensar es situado y que por lo tanto debería ser considerado desde una perspectiva ecológica. Tal posición se basa en el trabajo de Gibson³⁵ que enfatiza que se aprende a través de la percepción y no de la memoria.

El éxito de la Educación de Posgrado a Distancia va a depender en gran medida entonces, de la flexibilidad con que se asuma su proceso de gestión didáctica. La asunción de esta flexibilidad implica la adecuación del proceso a las características y potencialidades diversas de la comunidad educativa, con especial atención al sujeto que aprende. En consecuencia, implica también la oferta de diversas alternativas de formación, diversidad de estrategias metodológicas y mecanismos de gestión didáctica, tanto en las cuestiones de construcción curricular como en la dinámica del proceso y su evaluación. Como en otras modalidades educativas, la flexibilidad en la Educación a Distancia de Posgrado exige entonces de los siguientes supuestos:

- Cambios en el espacio de formación.
- Mayor posibilidad del estudiante en la negociación de los objetos y contenidos de su formación.
- Mayor posibilidad del estudiante de combinar los contenidos de su formación de acuerdo con sus intereses y su orientación académica o profesional.
- Posibilidad de organizar el tiempo de acuerdo con los intereses y condiciones del estudiante.

En concreto, esta flexibilidad debe permitir que el profesional acceda a un curso en el momento que pueda, aprenda lo que necesite aprender, y que lo haga en el tiempo y el modo que estime necesario.

Sin embargo, esta misma flexibilidad que debe caracterizar a la Educación a Distancia de Posgrado, ha propiciado en cierta medida algunas dificultades, se corre el riesgo que ante tantas libertades concedidas al estudiante, este pueda sentirse disperso y no cumpla con muchos de los

³⁵ Gibson, J. J.: The ecological approach to visual perception. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. 1986

requerimientos mínimos exigidos para el desarrollo del curso, incluso los relacionados con su culminación. El cumplimiento de estos requerimientos determina además la calidad, pertinencia y eficacia de la propuesta académica, de modo que de este análisis se puede enunciar una nueva categoría en la educación de posgrado a distancia: la normatividad.

La normatividad se asume como un criterio que garantice un orden y una coherencia lógica en el desarrollo del curso, se manifestará como un conjunto de reglas que deberán cumplirse de modo obligatorio y que contienen un dictado de conductas o deberes a los que deberán ajustarse los estudiantes para poder culminar con éxito el curso y de las cuales dependerá la acreditación correspondiente. Es necesario recordar que toda norma constituye un orden de valores orientativos que sirve para regular y definir el desarrollo de comportamientos comunes, a los que otorga cierto grado de legitimidad y consentimiento.

Desde el punto psicológico la educación de posgrado a distancia se caracteriza por las particularidades del principal sujeto gestor de la formación. El adulto en el cuarto nivel de enseñanza, posee características cognitivas que lo diferencian de otros sujetos implicados en la formación. A este nivel, el adulto posee una motivación para el estudio más intensa, espontánea y persistente, determinada por las exigencias del medio social y laboral y la necesidad de satisfacer gran número de expectativas. El ritmo de aprendizaje se hace más lento, se tiene una mente más preocupada y un razonamiento pausado, con una menor capacidad de memorización y se tiende a relacionar y hallar aplicaciones concretas. A diferencia de un estudiante de pregrado el profesional valorará con mayor significación el contenido de aprendizaje por su aplicación práctica en relación con las demandas concretas de su área de trabajo y además le atribuirá valor según sea congruente con sus intereses personales.

Existe la creencia que una persona adulta vinculada al ejercicio activo de la profesión va experimentando un declive en sus potencialidades intelectuales. Sin embargo, es posible demostrar que más que una reducción de estas cualidades, existe un cambio estructural de la potencialidad en la formación, ya que figuran entre sus rasgos más comunes:

- una mayor lentitud de razonamiento,
- una menor capacidad memorística que en la edad juvenil,
- más conexión de los nuevos aprendizajes con la experiencia anterior,
- una motivación más vinculada a la utilidad esperada de los nuevos aprendizajes que el mismo hecho de aprender.

Este último aspecto es una característica acusada en el aprendizaje del adulto, ya que normalmente trata de ampliar sus conocimientos a fin de conseguir un mejor status en su campo de trabajo. La motivación que se deriva de seguir estudios profesionales relacionados con la práctica laboral y el mantenimiento de un cierto hábito de trabajo intelectual supone una gran ventaja para un sistema de posgrado a distancia porque es posible percatarse que un profesional tiende a ser adecuadamente motivado dentro del contexto de su vida personal y laboral en la medida que no tienen una mejor disposición para el aprendizaje que un joven. Sí logra superar esta barrera entonces se garantiza una intención profesional bien definida a la autogestión de sus necesidades de aprendizaje. Cuando el profesional hace consciente entonces esta realidad, puede superar obstáculos relacionados con la permanencia y la sistematicidad, y se reducen los riesgos de abandono a la vez que se garantizan niveles de impacto de la autoformación.

En esta caracterización psicológica la concepción de autogestión que se ha explicado también tiene implicaciones, porque según el mismo Zimmerman, la autogestión del aprendizaje podría describirse como una autogestión académica que se refiere al proceso mediante el cual los estudiantes activan y sostienen cogniciones, conductas y afectos que están orientados sistemáticamente hacia el cumplimiento de objetivos académicos. Es decir, se refiere al grado al cual los profesionales participan activamente de manera meta-cognitiva, motivacional y conductual en su propio proceso de aprendizaje. Aquí se resalta el hecho de que en la autogestión es el profesional el que se asume como protagonista del proceso de su formación, obligado a seleccionar sus objetivos académicos y estrategias de solución de problemas, y a aplicar sus planes y esfuerzos para lograr su éxito.

Ello quiere decir que desde el punto de vista psicológico los elementos que definen la autogestión son: la meta-cognición, la motivación y la voluntad.

La meta-cognición tiene que ver con el monitoreo activo y la regulación de los procesos cognitivos. Los procesos meta-cognitivos son centrales en la planeación, la solución de problemas, la evaluación y muchos otros aspectos de la formación. La meta-cognición es relevante en la medida que los individuos hacen consciente sus procesos de formación, implica aspectos como el ensayo, la elaboración, la organización, el pensamiento crítico, el ambiente de estudio y el tiempo, la regulación del esfuerzo, el aprender de compañeros y la búsqueda de ayuda.

La motivación es medular para la autogestión del aprendizaje, ya que sin esta motivación muchos de las selecciones o procesos no serían posibles. A diferencia de los estudiantes que permanecen pasivos recibiendo la instrucción que es determinada por una autoridad externa, el estudiante del posgrado a distancia que autogestiona su motivación, tiene un objetivo intrínseco o extrínseco que lo guía hacia el perfeccionamiento de su desempeño. En general, la motivación implica aspectos como la orientación de objetivos intrínsecos y extrínsecos, el valor de la tarea, control de las creencias que los estudiantes tienen acerca de su aprendizaje, auto-eficacia de la formación, el desempeño y la autorregulación.

La voluntad tiene que ver con la capacidad para controlar la persistencia de la autogestión del aprendizaje. Mientras la motivación denota compromiso, la voluntad denota persistencia. Es decir, el profesional que autogestiona su aprendizaje sabe como protegerse de las distracciones, de la ansiedad, y de cómo vencer los obstáculos que constantemente se le presentan. Garantiza la sistematicidad y permanencia en el desarrollo del proceso, evitando la deserción.

Para la caracterización sociológica de la educación del posgrado a distancia hay que significar que este es un proceso social, parte de la realidad, y por tanto puede estudiarse de forma totalizadora. En tal sentido su existencia refuerza la importancia de la relación Universidad-Sociedad, este vínculo es permanente, en tanto es consustancial a los procesos que en el seno de la universidad se desarrollan, los que a su vez se refractan en los procesos sociales. Implican una

interacción permanente de la universidad y la sociedad, en que la primera, manteniendo una conducta proactiva, innovadora y flexible, proporciona una respuesta a las necesidades de la sociedad en armonía con el respeto por sus valores y principios, los cuales están comprometidos con el desarrollo futuro de las naciones. Ello determina el grado de pertinencia que alcanza la universidad y que debe ser incrementado permanentemente en un proceso que tenga en cuenta tanto a ésta como a la sociedad en su conjunto. Sin embargo en las condiciones de la gestión del posgrado a distancia se considera que a esta relación entre Universidad y Sociedad se le debe incorporar la perspectiva personal del sujeto que dinamiza esta relación en un contexto determinado por su desempeño profesional

En esta relación el sujeto que participa en el posgrado a distancia singulariza el proceso porque, en este caso, a la vez que proporciona una respuesta a las necesidades de la sociedad, se brinda especial atención a sus necesidades e intenciones, lo que se revierte en una transformación del desempeño individual y social. En este sentido es importante retomar la idea de Simmel³⁶ cuando plantea que el desarrollo social se enriquece a partir de las contradicciones de la pretensión del individuo de conservar la autonomía y peculiaridad de su existencia frente a la prepotencia de la sociedad, de lo históricamente heredado, de la cultura externa y de la técnica de la vida.

La sociedad no se encuentra separada del individuo, sino que este es la síntesis de su pertenencia social. Esta unidad conforma una relación al mismo tiempo de interioridad y exterioridad entre el individuo y la sociedad. Se es parte del todo social, pero también se es un todo en sí mismo. Lo social se presenta como la forma necesaria, pero siempre incompleta para dar cuenta de la individualidad: esta brecha, que señala una falla entre la forma social y la vida individual, establece que la sociedad esté en un permanente estado de acontecimiento, en un constante fluir entre el superar las formas establecidas y la restitución de nuevas.

Todo ello implica que en esta relación Universidad Sociedad Sujeto el proceso de gestión didáctica de la educación de posgrado a distancia se concreta en la preservación, desarrollo y difusión de la

³⁶ Simmel, Georg: Sociología. Estudios sobre las formas de socialización. Espasa Calpe. Buenos Aires. 1939.

cultura universal por un lado, y en la preservación, desarrollo y difusión de una cultura profesional personal, por el otro.

Desde esta perspectiva no tiene sentido una gestión universitaria que no esté profundamente vinculada con los problemas de su entorno y con los problemas del profesional en particular, que no forme parte de la sociedad y del sujeto; por ello el punto de partida son los problemas sociales e individuales y el resultado final son los que competen y necesitan la propia sociedad y el individuo, lo cual es expresión de su impacto y conlleva necesariamente a ser evaluado en la transformación del desempeño profesional.

Ello permite sintetizar que la concepción de calidad en la gestión didáctica del proceso de educación de posgrado a distancia también posee características singulares para su determinación, porque a pesar de que en la gestión de la calidad, su objetivo fundamental es la búsqueda de la excelencia académica y la pertinencia integral, en este caso particular, la calidad estará determinada por los resultados de la gestión personal del profesional, y de la gestión institucional que será determinante en la calidad en la medida que sea capaz de facilitar las acciones formativas que potencien, a través de un proceso orientador, la gestión realizada por ese profesional.

El Doctor Pedro Horrútinier afirma en su libro "La Universidad cubana: el modelo de formación" que el concepto de calidad se asocia a los siguientes aspectos: calidad de los recursos humanos, calidad de la base material y calidad de la gestión del proceso de formación.

Por tanto, siguiendo la lógica de la idea anterior, estos aspectos señalados por el Dr. Horrútinier, en el posgrado a distancia, estarán condicionados por la satisfacción de las necesidades formativas del profesional, ya que el proceso se centra en el sujeto como núcleo de los procesos cognitivos y, por tanto, de la formación. Es decir, la calidad estará determinada por la atención al profesional, la coherencia de las acciones formativas y la capacidad de dar respuesta a sus necesidades siempre cambiantes del profesional.

Para la gestión didáctica de la calidad de este proceso entonces, ha de tenerse en cuenta que se trabaja en un sistema en el que el profesional es el sujeto y el autor de su propio aprendizaje y, por

tanto, los recursos y las acciones didácticas deben ser pensadas y realizadas (tanto por lo que se refiere a su organización como a su utilización) desde una perspectiva de máxima flexibilidad y con carácter personalizado.

Para caracterizar la gestión didáctica como campo de acción se debe partir de definir a la “formación” en sí, teniendo en cuenta la naturaleza formativa del posgrado a distancia y porque además, es precisamente la formación del profesional el objeto de estudio de la Didáctica. Horruitinier³⁷ plantea que el término formación, en la educación superior cubana, se emplea para caracterizar el proceso sustantivo desarrollado en las universidades con el objetivo de preparar integralmente al estudiante en una determinada carrera universitaria y que abarca tanto los estudios de pregrado como los de posgrado. Esto indica que la formación supone no sólo brindar los conocimientos necesarios para el desempeño profesional, sino también tener en cuenta otros aspectos de igual trascendencia que contribuyan a que los conocimientos y habilidades desarrollados en un proceso instructivo adquieran relevancia social y significación en el ejercicio de una profesión y en un entorno laboral concreto. Es así que se concibe al proceso de formación desde tres dimensiones esenciales (instructiva, desarrolladora y educativa).

La dimensión instructiva está relacionada con el proceso de dotar al profesional de los conocimientos y habilidades esenciales de su profesión y así poder emplearlos en situaciones complejas del ejercicio de su profesión. Sin embargo, no basta que el profesional se instruya para lograr un desempeño exitoso, esos conocimientos y habilidades deberán integrarse constantemente (y de manera particular en el posgrado) con la práctica profesional o actividad laboral. Por tanto la dimensión desarrolladora concibe que, además de instruirse el profesional, durante su formación es necesario el contacto directo con el objeto de su profesión y así lograr el imprescindible nexo con el desempeño del profesional. De igual manera, el profesional que está inmerso en un proceso de formación ha de concebir una proyección social de modo que al formarse también se eduque para vivir en sociedad, *para ser un hombre útil socialmente, comprometido con esa realidad y apto para*

³⁷ Horruitinier Silva, Pedro: La Universidad cubana: el modelo de formación. Editorial Félix Varela. La Habana. 2006.

*actuar sobre ella y transformarla.*³⁸ A esta dimensión del proceso de formación se le denomina dimensión educativa.

La integración de estas tres dimensiones expresan la nueva cualidad a formar: preparar al profesional para su desempeño exitoso en la sociedad; propósito que se extiende a la educación de posgrado a distancia teniendo como particularidad el papel activo que juega el propio profesional en dicho proceso, de forma tal que, interrelacionado con la gestión institucional formativa logra desarrollar un proceso de autoformación en el que hace implícito las tres dimensiones que se han descrito. Ello por tanto, constituye el centro dinamizador de la gestión didáctica de este proceso.

Se ha reconocido tradicionalmente que el proceso didáctico profundiza en los nexos existentes entre la actividad del profesor y la actividad del estudiante, teniendo en cuenta entonces que, el proceso de formación del profesional es concebido como el objeto de la Didáctica, puede comprenderse que el término “gestión didáctica” que se defiende en esta tesis hace referencia al conjunto de acciones (tanto institucionales como individuales del sujeto que se forma) que permiten concebir, planificar, organizar, ejecutar y controlar las acciones formativas, y se extienden por tanto, no sólo a las acciones de carácter instructivo sino también a aquellas que permiten vincular la instrucción con el ejercicio y práctica de la profesión y a aquellas acciones que permiten la unidad entre la educación y la instrucción. Esta gestión didáctica se realiza sistematizando y recreando de forma planificada y organizada la cultura universal acumulada por la universidad, dando respuesta con ello a las demandas de la sociedad, y en el caso particular del posgrado a distancia contribuyendo, desde una concepción global y homogénea a la formación de la cultura individualizada del profesional.

Esta caracterización realizada apunta entonces a la necesidad de asumir este proceso de gestión didáctica desde concebir las relaciones integradoras que dinamicen desde lo didáctico, lo psicológico y lo sociológico, el proceso compartido de formación posgraduada a distancia, independientemente

³⁸ Ídem. Pág. 19.

de la diversidad de alternativas de comunicación, para conferirle especificidad teórica y práctica como objeto independiente de otras formas de superación posgraduada.

1.3. Antecedentes históricos del proceso de educación de posgrado a distancia.

La historia de la educación de posgrado a distancia no puede concebirse como un proceso independiente a todo el sistema de enseñanza a distancia, es decir, esta forma de superación siempre se desarrolló de forma indisoluble con otros procesos similares como por ejemplo, la formación de pregrado. Es por eso que para hacer la valoración de la historicidad de este objeto de estudio han de retomarse las tendencias que se definen en la historia de la Educación a Distancia, las cuales se constituyen en los antecedentes históricos del objeto de esta investigación.

En tal sentido las etapas en las que se ha manifestado los antecedentes de la educación del posgrado a distancia son las siguientes:

1. Etapa de estudios por correspondencia.
2. Etapa de enseñanza a distancia por medios audiovisuales.
3. Etapa de la Educación Abierta (etapa de consolidación de la educación a distancia).
4. Etapa de Educación Virtual.

De estas cuatro etapas se considera que las tres primeras son las que se constituyen en los antecedentes históricos del objeto de investigación. En la cuarta etapa se consolida el proceso de educación de posgrado a distancia como objeto independiente del sistema de Educación a Distancia.

Esta determinación de períodos se ha realizado teniendo en cuenta las características que definen a cada uno de ellos desde los siguientes indicadores que permiten una mejor contextualización al objeto y campo de esta investigación, ellos son: el acceso a la formación, la utilización de los medios didácticos y el enfoque didáctico que los caracterizan.

La fuente utilizada para esta caracterización fue la revisión bibliográfica.

Etapa de estudios por correspondencia.

La etapa de estudios por correspondencia se remonta a mediados del siglo XIX cuando en algunos países europeos comienzan a aparecer convocatorias para clases por correspondencia. Algunas de las primeras clases fueron el curso de *Composición* impartido por el sueco Lund Weckoblad en 1833, y las clases de francés por correo distribuidas por Charles Toussain y Gustav Laugenschied en Berlín, las cuales fueron patrocinadas por la Sociedad de Lenguas Modernas en 1856.

Este periodo evidenció las siguientes características:

- Se observa una necesidad de expandir el acceso a la enseñanza de adultos, determinada por las restricciones para insertarse en estudios universitarios o técnicos profesionales.
- Los cursos convocados se limitaban a temáticas muy particulares, con poco nivel de complejidad. La mayoría se concentraba en cuestiones relacionadas con el desarrollo de un oficio, la educación doméstica, catecismo, o la enseñanza de lenguas extranjeras. Por tanto no garantizaban un nivel de formación determinado sino la actualización o adiestramiento en alguna materia.
- Los cursos por correspondencia carecían de un sólido fundamento pedagógico, la dinámica de ellos estaba basada en la presentación de textos, con cierta periodicidad, y sobre ellos el cursista enviaba de regreso las tareas indicadas por el profesor.
- El medio didáctico que se empleaban para amortizar la distancia se elabora sobre la base de textos escritos en soporte papel, el cual tenía como canal de comunicación el correo postal. Ello dificultaba la sistematicidad de los contenidos impartidos.
- Los cursos se caracterizaban por su poca promoción, el número de deserción era elevado. La institución patrocinadora no ofrecía ningún tipo de control sobre los resultados del curso.

Sí bien esta etapa no tuvo resultados significativos por las limitaciones que se han explicado, sí es importante porque constituye el punto de partida para la búsqueda de soluciones ante las dificultades relacionadas con el acceso a la formación. A partir de ella se comienza a pensar en alternativas que tuvieran como centro la gestión personal del sujeto interesado en la construcción del

conocimiento. Se considera que el adulto es capaz, a diferencia del adolescente y el niño, de crear sus propios conocimientos basados en la experiencia, en el desarrollo de un estudio individual e influenciado por un sistema de ayuda que le guíe en el desarrollo de su proceso. Faltó en ese momento una concepción pedagógica más acabada y con una formulación científica conciente encaminada hacia la solución del problema.

Etapas de enseñanza a distancia por medios audiovisuales:

El salto a la segunda etapa lo determina la utilización de medios audiovisuales (radio y televisión) en los cursos a distancia hacia los años 30 del siglo XX, momento en que se expanden estos medios como forma efectiva para informar y entretener al pueblo. La idea se refuerza en la década de los 40 cuando por medio de la UNESCO se decide fomentar la educación audiovisual en todo el mundo. Así por ejemplo en 1947 se aprueba, en conferencia general de esa organización el documento nombrado: "la educación audiovisual, fines y organización internacional", el cual promueve el desarrollo de las teorías y sistemas de comunicación propios del proceso educativo a través de estos medios.

Esta etapa se caracteriza por:

- Se mantiene la preocupación de superar las barreras que impiden el acceso óptimo a la educación de adultos. El uso de la radio y la televisión parecían ser medios que garantizan mayor accesibilidad por supuestamente llegar a todos.
- Los cursos seguían concentrándose en temáticas muy concretas sin aspirar a alcanzar niveles académicos superiores. Aunque se hicieron intentos frustrados como en España con el Centro Nacional de Enseñanza Media por Radio y Televisión.
- El uso de la radio y la TV conseguían una mayor motivación hacia los contenidos propuestos, ello se debe a lo atractivo que suele ser el uso de las imágenes y el sonido con fines educacionales, a diferencia de la linealidad en que eran presentados los contenidos en los cursos por correspondencia.
- Sin embargo, a pesar de la elaboración teórica de los métodos particulares de la educación audiovisual, las clases transmitidas no se diferenciaban de aquellas que se realizaban de

forma presencial en las aulas convencionales. Es decir, no se concibió un método particular para un proceso en que las situaciones de aprendizaje eran totalmente diferentes.

- Al ser de forma masiva no se garantizaba la retroalimentación entre estudiante y docente.
- Tampoco se garantizaba la sistematicidad, pues los horarios dependían de la programación de las emisoras transmisoras y no del interés del participante. De igual forma muchas de ellas se transmitían sin tener un control efectivo acerca de si los destinatarios comprendían o asimilaban la información ofrecida.

Esta etapa al igual que la anterior tampoco alcanzó resultados significativos, sin embargo se constituye como un momento superior porque el uso de los medios audiovisuales demuestra que es posible al menos informar, a cualquier persona que tenga interés en superarse y que sus condiciones personales le impiden la utilización de los medios convencionales para la formación. Volvió a fallar el enfoque pedagógico, sin embargo las instituciones sí eran conscientes en que debía crearse un modelo propio poniendo especial énfasis en la posible interacción de los elementos que intervenían en el proceso: el profesor, los métodos pedagógicos, la transmisión de conocimientos, los materiales utilizados y el aprendizaje final por parte de los alumnos.

Etapa de la Educación Abierta (etapa de consolidación de la educación a distancia).

Esta aspiración si es lograda en la tercera etapa, hacia 1969 cuando se crea la Open University Británica, primera institución que logra con éxito extender la Educación a Distancia a la formación profesional superior, y se tienen los primeros resultados de investigaciones teóricas sobre modelos particulares de la enseñanza a distancia. Los términos cursos por correspondencia, por radio o televisión fueron quedando atrás, y la idea de “enseñanza abierta” fue predominando. Con la utilización del término enseñanza abierta se pretendía crear oportunidades de estudios superiores a quienes no las tenían, por falta de nivel, lejanía, obligaciones de trabajo, etc., limitando a su vez las restricciones, privilegios u obstáculos para acceder a las Universidades.

La creación de esta institución dio pie a que surgieran otras dedicadas exclusivamente a esta actividad, o a que Universidades ya existentes asumieran como parte de su formación a la

educación a distancia, combinándola con la presencial. La creación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España (UNED) en 1971 vino a consolidar esta idea.

Este nuevo auge de la Educación a Distancia estuvo favorecido por las condiciones socio económicas de esos años. En la década de los setenta hay un movimiento de expansión económica mundial, en donde el capital humano era observado con especial atención por los gobiernos y en donde también surge con fuerza el concepto de educación continua o permanente como concepto clave para orientar el desarrollo educacional en todos los países, cualquiera fuere su nivel de desarrollo.

La apropiación del término enseñanza abierta se manifiesta en las siguientes características de esta etapa:

- Se tiene como objetivo orientar al estudiante a precisar, interpretar y analizar sus metas, tanto en el momento inicial como a lo largo de su interacción con el programa de instrucción.
- Se debían además formular los objetivos de aprendizaje de tal modo que sirvan de base para la elección de los métodos pedagógicos (incluida la evaluación), de manera que puedan ser plenamente conocidos, aceptados o modificados por los estudiantes.
- Se permite el empleo efectivo opcional de medios sonoros, televisivos, cinematográficos o impresos como vehículos del aprendizaje, con vistas a lograr la flexibilidad que se requiere para satisfacer una amplia gama de necesidades individuales.
- Surge el concepto de aprendizaje innovador. Según esta idea se reconoce la capacidad de autoaprendizaje del hombre para resolver el desfase entre el progreso y la actualización del conocimiento, en consecuencia se sitúa al individuo como el centro propulsor de soluciones con una actitud de previsión y responsabilidad ante el futuro.
- Este aprendizaje supone la adquisición de prácticas de nuevas metodologías, nuevas destrezas, nuevas actitudes y nuevos valores para vivir en un mundo de continuo cambio.
- Otro rasgo característico es la anticipación, o sea, en el estímulo a las personas a que planificaran y evaluaran las consecuencias y posibles efectos secundarios de las decisiones

tomadas en el presente. La anticipación debía mezclarse con la participación, la cual supone la cooperación y diálogo entre todos los copartícipes del proceso.

- En los últimos años de esta etapa aparecen los primeros cursos de posgrados a distancia encaminados a alcanzar un nivel superior en la formación académica, aunque todavía sin la complejidad requerida para ser considerado un objeto independiente del entorno educativo pues estos tenían un carácter experimental.

Estas características obligan a pensar que se está ante una etapa de consolidación de la Educación a Distancia, en donde se tiene como regularidad la autonomía del adulto en la elección de sus metas, la plena accesibilidad a medios educativos para reducir las desigualdades entre los hombres por cualquier razón; el deseo de reducir el desfase humano entre la complejidad de la sociedad en que se vive y las posibilidades reales de hacerlo.

Etapas de Educación Virtual.

Desde la última década del pasado siglo puede significarse la aparición de una cuarta etapa en la historia de la Educación a Distancia. Este obligado tránsito se debe al desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, en sus más recientes fases de medios multimedia e interactivos que abrían nuevas posibilidades, individuales e institucionales para una expansión sin precedentes del aprendizaje a distancia.

El progreso constante de las redes telemáticas y sistemas informáticos, ha permitido un cambio sustancial en lo concerniente al almacenamiento, control, difusión y uso de la información. En el entorno virtual han surgido nuevas tecnologías de memorización, archivo y documentación que abren nuevas posibilidades para el desarrollo de procesos perceptivos y sensoriales; particularmente en el área de la educación, posibilitando la creación de un moderno espacio socio-virtual, en la medida que facilita nuevos procesos de aprendizaje y transmisión del conocimiento. En este contexto, las experiencias de la educación a distancia basada en nuevas tecnologías, ha demostrado ser una de las formas de superación posgraduada de mayor éxito, presentando mayores perspectivas de desarrollo por las ventajas que presenta. De modo que se ha podido

garantizar seguir haciendo Educación a Distancia, solamente con estar conectado a redes como Internet, o teniendo acceso a materiales multimedia prediseñados. Ello ha generado a su vez mayor calidad de los procesos y mayor acceso a la formación.

En esta nueva etapa, en esencia, se han mantenido los mismos principios, objetivos y características de la etapa que la antecede. El cambio radica precisamente en la utilización de estos recursos que redimensiona la dinámica del proceso. A estas características ya mencionadas se agregan las siguientes:

- El uso de ambientes virtuales propicia un mayor intercambio entre los docentes y otros participantes del proceso, la comunicación es inmediata y espontánea.
- Los medios al estar informatizados permiten no sólo informarse sino abre la posibilidad de aplicaciones prácticas, experimentaciones y simulaciones.
- Los medios pueden ser reutilizables, es decir, aplicarse más de una vez en varios procesos sin riesgo de su inutilización, lo que garantiza menor costo y optimización en la inversión de recursos.
- Se han consolidados los estudios teóricos sobre la Educación a Distancia, aunque sin especificar en los procesos particulares del posgrado.
- La atención por los docentes se hace más permanente y personalizada.
- Se consolida un sistema de evaluación continua, en el que constantemente se contrasta el progreso en la formación mediante un sistema de retroalimentación permanente.
- En esta etapa es cuando emerge la educación de posgrado a distancia como un proceso independiente de la realidad social, pues es precisamente en el posgrado donde la educación virtual ha tenido mayor incidencia y posibilidades de éxito. Ello obedeció a diversas causas entre las que resaltan:
 - Crecimiento constante de las demandas de acceso a la educación posgraduada como forma de perfeccionar el desempeño profesional. Esto provocó que en la mayoría de los casos las ofertas presenciales no fueran suficientes para satisfacer la demanda.

- Los recortes de presupuestos para la superación profesional y la búsqueda de nuevas fuentes de ingreso.
- Posibilidad de una educación distribuida por redes y los espacios de comunicación que éstas crean, lo cual realiza un desplazamiento hacia la comunicación digital.
- Las posibilidades de comunicación sincrónica que posibilitan los ambientes virtuales.
- La expansión de los procesos de informatización en los diferentes formas de empleo.

En el ámbito del posgrado la expansión de Internet produjo un salto cualitativo muy considerable, se produjo también un nuevo salto en el uso de la tecnología de redes para la distribución y gerencias de cursos por Internet. Aparecieron las herramientas de autor para propiciar que los profesores pudieran publicar sus cursos en la Web. Éstas han recibido diferentes denominaciones: Web-based learnin systems, learning management systems, course management system, gestores de cursos o plataformas interactivas.

Este período, en cuando a su desarrollo, si bien mantiene en parte las mismas regularidades que la que lo antecede, se considera una etapa superior porque los procesos se hacen más inmediatos en cuanto a sus resultados. La educación abierta concebía que el estudiante desarrollara las etapas de forma pausada y los resultados se lograban a largo plazo (incluso más prolongados que en los cursos regulares), sin embargo los medios virtuales y telemáticos facilitan que el aprendizaje sea más creativo e innovador, lo que le imprime un dinamismo superior. En ello también incide que estos medios recrean un entorno de trabajo totalmente motivador de permanente interconexión en el cual, además de los conocimientos propios del programa, se desarrollan competencias y habilidades que introducen las técnicas de trabajo en la red y las experiencias en el trabajo colaborativo.

En esta evolución de la educación a distancia se puede encontrar un denominador común para cada uno de sus momentos: la preocupación por ampliar el acceso a la formación para estudiantes que de otra manera no podrían estudiar (por la disponibilidad o no de los cursos, por la lejanía geográfica, las circunstancias familiares o por dificultades personales). Al mismo tiempo, estimula a los estudiantes que prefieren estudiar en su contexto. Además, incita a los organizadores y

profesionales de la educación a proporcionar un replanteamiento más efectivo para comunicar lo que se considera información vital, así como la elección de metodologías adecuadas y la estructuración de los contenidos de forma clara.

Nadie duda que la educación a distancia se erige como la educación del futuro, no solo porque sea diferente, sino porque la incorporación de las tecnologías y los sistemas de comunicación al servicio del proceso pedagógico cada día es inminente, de ahí que por primera vez el acceso a la educación en todas partes y por los diferentes grupos sociales sea una realidad, con lo que se llega a un proceso de democratización de la educación como criterio central de concepción educativa y de funcionamiento institucional.

Sin embargo aún los presupuestos epistemológicos didácticos que sostienen este proceso son insuficientes a partir de:

- Predominio de enfoques de gestión tecnológica, sin una profundización didáctica del proceso que armonicen estas relaciones.
- Insuficiente conceptualización que dinamice un proceso formativo desde connotar las relaciones y los nexos didácticos compartidos entre los agentes socializadores del proceso, a partir de las diferentes alternativas de comunicación que no son particulares de los modelos de formación regular presencial.
- Necesidad de profundizar en las concepciones didácticas que valoricen las particularidades del posgrado a distancia y lo diferencien de otras modalidades y procesos didácticos para lograr una instrumentación didáctica singularizada que garantice la calidad formativa.

1.4. Caracterización del estado actual del proceso de educación de posgrado en la Universidad de Oriente.

En esta investigación se ha podido verificar una serie de insuficiencias relacionadas con la gestión del posgrado, en el sentido que se requieren soluciones cada vez más flexibles para superar las

barreras geográficas y de organización temporal que faciliten el acceso óptimo al posgrado. La Universidad de Oriente constituye la institución de vanguardia en la formación profesional de la región oriental. En cada curso que culmina es posible constatar el notable y sostenido incremento del número de sus egresados. En el período comprendido entre los años 2000 y 2005 este número aumentó en 3638 nuevos profesionales, de las 24 carreras que se estudian y ensanchan las filas de los sectores productivos y de servicios de las comunidades, a la vez que demandan de la Universidad el acceso a su formación posgraduada (véase anexo 1). Actualmente la Universidad cuenta con 7632 estudiantes de matrícula total, distribuidos entre los tipos de enseñanza: curso regular diurno, por encuentros y educación a distancia. Esta cifra constituye el potencial de futuros profesionales a los que la Universidad también deberá garantizar su formación continua.

Ante esta demanda, la Universidad de Oriente cuenta actualmente con las siguientes ofertas de posgrado (véase anexo 4):

- Para la obtención de grado científico ofrece 5 doctorados curriculares, con capacidad total para 200 estudiantes. 18 maestrías con capacidad para 570 estudiantes, y 3 especialidades, todas de las materias de Derecho, con capacidad para 75 estudiantes.
- Su programa de diplomados para cada curso oferta 44 actividades de este tipo con un promedio de 30 estudiantes para cada uno. (Anexo 4 Tabla 2). Estos diplomados no se imparten todos los años de modo consecutivo.
- Para estas modalidades cuenta de entre sus 2053 trabajadores con 831 docentes, de los cuales 181 ostentan el grado científico de doctor, 497 master, y 153 no tiene categoría científica.

Estos datos revelan que las ofertas de posgrado de la Universidad no son suficientes para satisfacer las demandas de superación profesional de los egresados.

Esta situación se verá acentuada cuando se obtengan los primeros resultados del proceso de universalización de la Educación Superior, donde se ha llevado la Universidad a todos los municipios del país. Solamente en la provincia Santiago de Cuba la cifra de estudiantes hacia el 2005 inmersos en este proceso asciende a los 14440, (véase anexo 3) a los cuales también habrá de garantizarles

una vez graduados formación de posgrado, y esta con características especiales por las regularidades del tipo de formación que reciben estos estudiantes. Pero además la Universalización ha implicado en la provincia a 875 profesionales para emplearse como profesores adjuntos que hasta el momento, en su gran mayoría no habían estado vinculados con la actividad docente, y que están demandando de la Universidad capacitación técnica y pedagógica para poder conducir con calidad el proceso docente educativo objeto de la Universalización.

Como parte de esta investigación se realizó una encuesta a 40 profesionales universitarios de 4 municipios santiagueros: Santiago de Cuba, Palma Soriano, Songo la Maya y Guamá, con el objetivo de evaluar las condiciones espacio temporales y personales que pudieran incidir en su acceso a la superación profesional. Se seleccionaron 40 profesionales del sector jurídico del cual la Facultad de Derecho posee un variado programa de superación. La selección de los municipios se realizó teniendo en cuenta las condiciones socio demográficas de cada uno de ellos, Santiago por ser el municipio cabecera, Palma Soriano, por ser uno de los municipios más cercano y desarrollo urbano y socioeconómico relativamente medio comparado con el municipio cabecera, y Guamá y Songo la Maya por ser territorios de difícil acceso y poco desarrollados. Los profesionales encuestados poseían como promedio 10 años de ejercicio profesional en la Organización Nacional de Bufetes Colectivos, Consultorías Jurídicas y Direcciones Municipales de la Vivienda, de ellos 8 poseían títulos de especialistas, y 12 se encontraban cursando especialidades ofrecidas por la Facultad de Derecho. Los resultados de la encuesta fueron procesados a través de la utilización de técnicas estadísticas como podrá comprobarse en el anexo 7. La encuesta aplicada (anexo 6) se realizó con vistas a evaluar las condiciones de estos profesionales para acceder a la superación. Cada aspecto debía ser evaluado entre los criterios de óptimo, suficiente, poco suficiente, insuficiente y muy insuficiente.

La aplicación del método estadístico arrojó los siguientes resultados:

- La disponibilidad de tiempo para la superación es muy insuficiente.

- Sólo las personas que habitan en la cabecera municipal poseen las condiciones óptimas geográficas para acceder al posgrado. Mientras que los profesionales de los municipios consideran como muy insuficiente la posibilidad de traslado al centro universitario que ofrecen los cursos.
- Los criterios relacionados con la colaboración de la administración para la superación son medios, oscilaron entre suficiente y poco suficiente existiendo una tendencia más favorable hacia el último criterio.
- En cuanto a sus valoraciones con respecto a la disponibilidad de las ofertas de la Universidad la tendencia fue a evaluarla como poco suficiente. De igual forma fue evaluado el aspecto relacionado con la satisfacción de las posibilidades que se le han brindado para su superación.
- Las potencialidades para el desarrollo de programas de superación fueron evaluadas como suficientes, lo que indica el interés por la superación.

Con relación al acceso al posgrado el Dr. Lázaro Lastre en sus Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas aporta informaciones de interés. En esta investigación se pudo detectar como una deficiencia significativa que en la gestión de la educación de posgrado en los territorios, se mantiene la concentración de actividades y programas en la capital del país y en las capitales de provincia, unido a una deficiente identificación de las necesidades de superación, con la consiguiente falta de complementación curricular de los profesionales de perfil amplio. Se añaden además en dicha investigación otras deficiencias como son: bajos índices de graduación en la mayor parte de las actividades y programas, sustentados por la falta de recursos para la realización de las investigaciones requeridas por el proceso; insuficiente articulación entre investigaciones y posgrado; falta de coordinación e integración entre las instituciones territoriales en estos perfiles; incorrecto uso de las figuras del posgrado, en particular de las especialidades y maestrías.

Lastre también realiza un análisis de las estadísticas de la Dirección de Posgrado del MES en el 2003. En ella se puede comprobar un notable desequilibrio entre las Instituciones de Educación Superior (IES) en las tres regiones del país. El mejor comportamiento en los últimos tres años en la Superación Profesional lo exponen las instituciones occidentales, las que alcanzan el 58.6 y el 52.8 por ciento de actividades y participantes respectivamente, con relación a los totales del sistema

MES, mientras que una situación desfavorable aparece en las IES orientales, calificadas con los valores más deprimidos; 19,1 y 21, 9 por ciento respectivamente, los que están muy por debajo de la media del MES. (Véase Anexo 5).

Toda esta información fundamenta el problema de esta investigación, el mismo se expresa en las insuficiencias en la pertinencia social de la formación posgraduada que no da respuesta a las exigencias masivas y heterogéneas de los profesionales universitarios, lo que ha sido contextualizado en las condiciones de la Universidad de oriente. De este diagnóstico realizado también se puede revelar algunas causas que generan estas insuficiencias. En primer lugar, se aprecia una deficiente coordinación de la Universidad con los organismos y unidades territoriales que no permite un estudio eficiente de las demandas de los profesionales en cuanto a su formación continua, esta insuficiencia se refuerza en los territorios alejados de las cabeceras provinciales.

Toda esta problemática se expresa también en que la Universidad no ha implementado de manera eficiente los cursos a distancia como alternativa de solución a sus problemas de acceso y retención. Solamente las facultades de Educación a Distancia e Ingeniería Eléctrica han sido las únicas que hasta el momento han realizado intentos por desarrollar esta modalidad, cada una con resultados poco significativos en la gestión de estos cursos. Estos resultados negativos de los pocos cursos que se han ofrecido se deben principalmente a que han diseñado y ejecutado la superación con la misma concepción de un posgrado tradicional. Es decir, para el diseño del curso han trasladado las mismas metodologías, técnicas y medios de los posgrados presenciales. Esto sin dudas, constituye una contradicción, porque el posgrado a distancia es un proceso esencialmente diferente al presencial y requiere de una concepción e instrumentación didáctica que se ajuste a los requerimientos específicos de esta modalidad. Por tanto, no se logran aquellos objetivos que inicialmente se han propuesto con la oferta educativa, incidiendo entonces en criterios de desconfianza y escepticismo con la Educación a Distancia. Esto evidencia que los profesores universitarios desconocen los rasgos y presupuestos didácticos propios del posgrado a distancia y su proceso de gestión.

Conclusiones del Capítulo I.

- Se han podido constatar insuficiencias en la pertinencia social de la formación posgraduada para dar respuesta a las exigencias masivas y heterogéneas de la superación profesional, lo que se expresa en las limitaciones para su acceso, permanencia y culminación en la Universidad de Oriente.
- Se corroboraron limitaciones en la conceptualización del proceso de educación de posgrado a distancia, pues los estudios realizados no lo diferencian de otras modalidades educativas y se carece de una lógica integradora de las relaciones didácticas que dinamicen su gestión. Las insuficiencias señaladas también se evidencian en el predominio de los enfoques de gestión tecnológica que no sistematizan las relaciones didácticas de este proceso.
- Las limitaciones epistemológicas existentes en las teorías actuales sobre la caracterización del proceso, objeto de investigación, evidencian la necesidad de una reconstrucción teórica que lo perfeccione desde su gestión didáctica.
- Las tendencias históricas de la educación a distancia se constituyen en los antecedentes que propician una valoración de la génesis del proceso de educación de posgrado a distancia, lo que refuerza la necesidad de concebirlo como objeto particular dentro del sistema de educación a distancia a partir de la singularidad que lo caracteriza.
- En la interpretación científica realizada por el autor de esta investigación, a partir de la sistematización de categorías esenciales que emergen de la plataforma epistemológica del objeto de estudio, se singularizan los rasgos del posgrado a distancia para caracterizar esencialmente dicho proceso. En tal sentido, la unidad y contraposición dialéctica que se establece entre la individualidad de la cultura profesional del sujeto que gestiona y dinamiza su proceso de formación y la universalidad de la cultura profesional, que como parte de ese proceso formativo realiza la institución; se expresa como su cualidad esencial y revela por tanto la contradicción fundamental que puede dinamizar la gestión didáctica de este proceso.

- Se reafirma la trascendencia de la relación Universidad Sociedad Sujeto, lo que se constituye en expresión de la necesidad de la transformación del desempeño profesional en este proceso.

Capítulo II: Modelo y estrategia de gestión didáctica del posgrado a distancia

Introducción al capítulo II.

Se modela la gestión didáctica del proceso de posgrado a distancia a partir de la sistematización de los fundamentos epistemológicos, didácticos, psicológicos y sociológicos que sustentan su construcción teórica. El modelo parte de la contradicción fundamental que se manifiesta entre la individualidad y la universalidad de la cultura profesional, relación dialéctica que dinamiza en todo momento la modelación y a la vez le da coherencia e integración.

Con la determinación de la regularidad del proceso se elabora la estrategia de gestión didáctica del posgrado a distancia, la cual tiene como particularidad revelar una relación entre la gestión institucional y la autogestión de la formación, lo que determinó la proyección de la estrategia en dos niveles que se dan constantemente en contraposición y en unidad dialéctica.

2.1. Modelo de gestión didáctica del posgrado a distancia.

La modelación del proceso de educación del posgrado a distancia se constituye el punto de partida para el establecimiento de estrategias que posibiliten su gestión didáctica con una concepción científica más acabada. Al modelar este proceso también se está en condiciones de ampliar las ofertas educativas; y por ende, la adquisición y transformación de conocimientos, habilidades y valores por parte de los profesionales, así como la adecuada actualización sistemática de acuerdo con el desarrollo científico-técnico. De esta manera se contribuye a la elevación de la productividad, eficiencia y calidad del trabajo, implicando a su vez un avance y desplazamiento de las fronteras del conocimiento.

Para la modelación de la gestión didáctica del posgrado a distancia se han seleccionado los fundamentos epistemológicos, psicológicos, didácticos y sociológicos que sustentan la construcción teórica del objeto de investigación.

Epistemológicos: se asume la concepción holística configuracional para la modelación del proceso de gestión didáctica, pues permite el establecimiento de las dimensiones esenciales, desde reconocer sus configuraciones y relaciones que explican el comportamiento del mismo.

Didácticos: se asume el concepto de flexibilidad como criterio aplicado al currículo. Esta concepción permite no sólo explicar una estructura organizativa, una diversidad de estrategias y mecanismos de gestión didáctica, adecuados a las características de la educación de posgrado a distancia, sino porque el proceso en su esencia necesariamente ha de ser flexible para poder ser transformador, para que sea pertinente en la satisfacción de las necesidades formativas.

También se fundamenta en la teoría del conocimiento situado por la necesidad que se plantea de que el conocimiento se relacione con la situación en la cual surge y es utilizado.

Se asume además la teoría de la interacción y de la comunicación de B. Holmberg al existir la necesidad de gestionar didácticamente cómo ha de establecerse la comunicación entre los estudiantes y el profesor en un proceso de formación a distancia.

Sicológicos: Se asumen concepciones sobre el aprendizaje del adulto, puesto que la gestión de un proceso formativo a distancia está condicionada por factores particulares y estilos de aprendizaje propios de una persona adulta relacionada a un entorno laboral y familiar determinado.

Es importante en esta modelación la teoría de la autonomía e independencia de Wedemeyer y Moore porque el modelo tiene como una de sus configuraciones esenciales al adulto representado por su independencia y autocontrol en el proceso de aprendizaje en la educación a distancia.

Fueron pertinentes también las teorías de Piaget, al enfatizar el pensamiento individual y la creación de significados, y las tesis de Vygotsky sobre la incidencia de la cultura y el entorno social en el

aprendizaje. Se apoya también en el constructivismo para explicar la forma en que el profesional estructura, organiza y sistematiza el conocimiento.

Sociológicos: Se asumen las concepciones sociológicas de la educación del materialismo dialéctico al reconocer el desarrollo de los sujetos bajo la influencia de la educación y el medio social en que se desenvuelven, al entablar, por medio de sus actividades productivas, relaciones históricas concretas entre sí y con los medios de producción. Se reconoce por tanto, que la pertinencia, el impacto, la relevancia y, en fin, la calidad del proceso de formación posgraduada a distancia debe ser gestionada en la búsqueda de la transformación cualitativa del desempeño del profesional.

La gestión didáctica del posgrado a distancia se caracteriza por ser en su esencia un proceso compartido entre el profesional, que requiere de autonomía e independencia, y la institución universitaria, independientemente de las diversas alternativas de comunicación específicas de este tipo de modalidad. Lo que permita desarrollar un proceso formativo flexible y pertinente en la satisfacción de las necesidades formativas individuales y sociales.

Es por eso que en la gestión didáctica de este posgrado se debe tener como punto de partida el reconocimiento de una **individualidad de la cultura profesional**. Esta configuración se entiende como la potencialidad del profesional para reconocer la singularidad de la realidad de su desempeño profesional y de sus necesidades cognitivas. El sujeto toma conciencia de sí mismo como una totalidad cognoscente distinta al objeto, hace conciente la estructura dinámica y relativamente estable integradora de rasgos emocionales, cognitivos, prácticos y existenciales mediante un proceso de autoreconocimiento. Ello quiere decir que el profesional se examina como un sujeto independiente al resto de la colectividad o de otros sujetos inmersos también en la producción o los servicios.

La individualidad de la cultura profesional refleja la potencialidad del egresado universitario para reconocerse como una persona poseedora de necesidades específicas en cuanto a su formación. Es decir, el profesional es una persona cualitativamente diferente a otras involucrados en procesos similares: es un adulto con características cognoscitivas bien definidas, y con habilidades

específicas, determinadas por la carrera que ya ha cursado, y el ejercicio de su profesión. Es además un profesional que está directamente vinculado a un proceso de producción y/o servicio, por tanto sus necesidades y potencialidades para la superación, estarán condicionados por las exigencias de este proceso. En consecuencia, este tipo de estudiante es capaz de reconocer su individualidad profesional por lo que requiere de procesos particulares para su constante formación, y por tanto es capaz de asumir estrategias y métodos formativos que deben precisar de cierta individualidad, o sea, que lo conciba como un sujeto independiente y único del proceso de formación.

Se puede constatar la existencia de una individualidad de la cultura profesional a través de:

- La existencia de objetivos profesionales claramente definidos orientados al ejercicio de la profesión.
- La manifestación de vivencias afectivas positivas relativas a la consecución de objetivos profesionales propuestos.
- Un sentido personal de la profesión de contenido positivo.
- La existencia de una autovaloración adecuada del sujeto acerca de sus posibilidades en el desempeño profesional.

En la individualidad de la cultura profesional confluyen la relación de otras dos categorías que explican su esencia, ellas son la necesidad e intención profesionales. Las necesidades profesionales permiten orientar al egresado universitario en relación con el objeto de su profesión, buscando nuevos niveles en la planificación de sus objetivos formativos. Se puede definir como el nivel inferior de la motivación profesional y se caracteriza por la existencia de formaciones motivacionales diversas que participan en la regulación de la actividad profesional, en cuya base predominan motivos relacionados con el desempeño profesional. Los sujetos que muestran estas necesidades expresan su orientación a partir del planteamiento de objetivos relacionados con el contenido de la profesión misma, a la vez que expresan vivencias afectivas positivas en su consecución. Las necesidades profesionales se expresan a través de aspiraciones, deseos que no expresan aún una intención determinada o a través de objetivos relacionados con sus resultados inmediatos, pueden

expresar incertidumbre o preocupación sobre su desempeño profesional, evidenciando una tendencia a la insatisfacción con lo que se le ha ofertado para la complacencia de sus fines.

Por su parte la intención profesional es una categoría que se concibe como un nivel superior de desarrollo en la motivación profesional y cuya existencia presupone un nivel de regulación consciente volitivo en la esfera profesional. Presupone la elaboración personal del proyecto asumido, la que integra los conocimientos sobre la profesión y las principales potencialidades vinculadas con las necesidades y motivos que se expresan en la tendencia orientadora hacia la profesión. En esta categoría los objetivos profesionales se manifiestan con una temporalidad mediata, es decir, orientados al perfeccionamiento del ejercicio de la profesión para cuya consecución se realizan esfuerzos volitivos más complejos, al mismo tiempo que evidencian una posición más activa en la elaboración y consecución de dichos objetivos.

Cuando las necesidades profesionales se expresan a través de intenciones se manifiesta una plena integración de las diferentes razones que conforman la base motivadora de la gestión autoformativa toda vez que se logra su expresión reguladora de la actividad a través del contenido de la profesión.

Cuando se manifiesta entonces esta relación dialéctica entre necesidad e intención profesional puede evidenciarse la individualidad de la cultura profesional, en la medida que el sujeto encamina sus esfuerzos para la superación constante y selecciona el posgrado a distancia como alternativa eficaz que da respuesta a sus necesidades e intenciones que por demás, precisan de flexibilidad ante las condiciones reales de su entorno laboral y personal.

Sin embargo al profesional que pretenda acercarse al posgrado a distancia no debe bastarle con el reconocimiento de la individualidad de la cultura profesional, ha de tener en cuenta la existencia de la universalidad de dicha cultura profesional. Esta denominación responde a una proyección de carácter general de la formación posgraduada y se refiere a lo que sucede en el espacio educativo de la superación continua cuando se ha hecho extensiva la formación básica a todos los profesionales en el contexto de la producción y los servicios. Todos los conocimientos a los que antes accedía una minoría, por las vías tradicionales, ahora se encuentran al alcance de todos en

un sistema educativo que debería ser único para cumplir con ese contenido universal e igualitario. Se refiere entonces a todo lo que la sociedad a través de la Universidad ha concebido general y homogéneo para alcanzar niveles de estandarización del conocimiento especializado.

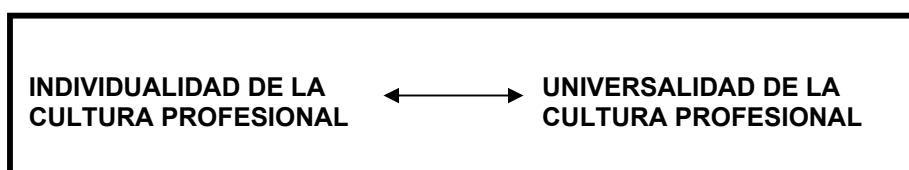
Presupone entonces la diversidad de conocimientos, tanto de orden teórico como práctico que la universidad ya ha alcanzado y recopilado a través de sus diferentes procesos en forma más o menos sistemática. De ello se comprende que existen un conjunto de conocimientos instituidos por las formas tradicionales del posgrado y de los cuales el profesional que se acerca a la educación de posgrado a distancia no puede obviar, puesto que constituyen el punto de partida para refrendar la validez universal de los conocimientos, habilidades y valores adquiridos en un proceso de autoformación. Ello responde a la idea que históricamente se ha concebido a la Universidad como la única institución de la vida social que atesora un potencial de formación, creación e irradiación cultural, y que permite la transformación del hombre por obra de la ciencia y el saber. El conocimiento posee una dimensión universal que lo hace válido interdisciplinariamente, por lo que su importancia no está condicionada al contexto geográfico de su producción, y en consecuencia, su sentido puede ampliarse al ámbito territorial sobre el cual ejerce influencia y sobre los grupos o personas donde se extiende su acción.

En este proceso, la individualidad y universalidad de la cultura profesional se contraponen dialécticamente ya que el egresado universitario desarrolla el proceso a través de estrategias y métodos que garantizan independencia y suficiencia en su formación. Para ello requerirá de la construcción de un entorno en el que cotidianamente esté solo, ajeno a un proceso grupal y separado física y temporalmente de la institución universitaria, desarrolla una conciencia como individuo porque sólo de esta manera, asumiendo flexibilidad en sus estrategias de formación, es capaz de garantizar la pertinencia del proceso y a la vez superar las barreras que impiden el acceso óptimo a su superación constante. Sin embargo, a la misma vez que se contraponen se dan en unidad porque, aún y cuando el profesional es protagonista en su formación, no es suficiente para que tenga impacto, es decir, es pertinente en la satisfacción de sus necesidades, pero es insuficiente para superar las expectativas en su formación. Por tanto requerirá interactuar con los medios y

formas que universalmente ya han sido concebidos para dicha formación. Puede formarse sólo, pero necesariamente ha de contar con sistemas de facilitación, mediación o asesoría que sólo se podrá ofrecer por medio de las instituciones universitarias. Es allí donde se ha formado el conjunto de conocimientos que se consideran válidos para el desempeño profesional, y además, es donde se han elaborado los medios y el equipamiento metodológico, técnico y humano imprescindibles para ayudar en el proceso formativo, y además porque es la universidad quien puede acreditar que la gestión que se ha llevado a cabo para el desarrollo de un programa de superación sea legítima para el desempeño profesional. Pero además, a pesar que sea independiente, en algún momento deberá compartir y socializar algunas de sus experiencias y acciones de formación con otros profesionales en procesos similares. De esta forma puede garantizar también mayores niveles de significación de la formación.

Se comprende entonces que la gestión didáctica de la educación del posgrado a distancia es un proceso de negociación entre el profesional y la institución universitaria (autorizada a acreditar y evaluar el impacto del conocimiento), en una dinámica en la cual el profesional solicita aquello que necesita (incluyendo la forma de aplicar el currículo), y la universidad ofrece todas las alternativas posibles para su desarrollo, a la vez que evalúa el resultado del proceso. Todo ello indica que el profesional será independiente en su formación, pero ello no será suficiente si no intercambia con su entorno o universo, desarrolla una conciencia individual, pero a la vez despliega una conciencia social de forma que no concibe su formación como un proceso asilado, sino como un factor que también dinamiza el conjunto de relaciones sociales de la sociedad.

Por tanto la gestión didáctica del proceso de educación de posgrado a distancia se modela a partir de la contradicción existente entre las configuraciones individualidad de la cultura profesional y la universalidad de dicha cultura profesional. Esta relación se constituye en la contradicción fundamental del modelo pues como podrá comprobarse, en el resto de sus relaciones se manifiesta, las dinamiza y les da sentido.



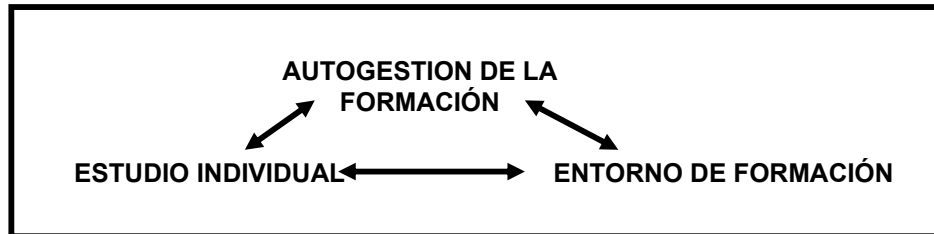
De esta relación dialéctica puede comprenderse que si el profesional posee las potencialidades indicadas para desarrollar acciones significativas que de forma individualizada dan pertinencia a un proceso de formación, entonces es posible percatarse que de la contradicción descrita emerge una nueva configuración: la autogestión de la formación.

La autogestión de la formación precisa el proceso autónomo que garantiza en el profesional ser autor de su propio desarrollo, eligiendo los caminos, las estrategias, las herramientas y los momentos que considere pertinentes para aprender y poner en práctica lo que ha aprendido. Le permite tomar decisiones que conduzcan a regular el aprendizaje en función a una determinada meta y a un contexto o condiciones específicas de formación.

Esta configuración implica el control sobre los procesos cognitivos, y se observa en la capacidad de autorregulación utilizada por el profesional en las situaciones de aprendizaje que debe enfrentar, siendo capaz de planificar, supervisar y evaluar su propia actuación o modificarla en un constante ejercicio de toma de decisiones orientada a la mejora de su estudio personal y al éxito en la formación. Es decir, permite la toma de conciencia acerca de cuáles son las destrezas, estrategias y recursos necesarios para desarrollar y culminar el curso de forma exitosa, e implica además la potencialidad para usar mecanismos autorreguladores que aseguren la realización de cada tarea a desarrollar. La autogestión de la formación en las condiciones del posgrado a distancia debe generar en el profesional:

- Aumentar su conciencia sobre su estado afectivo-motivacional, así como de las operaciones y decisiones mentales que realiza cuando aprende un contenido o resuelve una tarea.
- Mejorar el conocimiento declarativo, argumentativo y procedimental con respecto a las estrategias de aprendizaje que puede utilizar y lograr su experiencia en el control de las mismas.
- Favorecer el conocimiento y la valoración de las condiciones en que se produce la resolución de un determinado tipo de tareas o el aprendizaje de un tipo específico de contenidos, logrando la transferencia de las estrategias empleadas a nuevas situaciones.

La autogestión de la formación es el resultado entonces de la interrelación que se establece entre el estudio individual y la autoconstrucción del entorno de formación.



Por medio del estudio individual el profesional debe garantizar la eficacia de todas las acciones que autodidactamente sea capaz de realizar para la construcción del conocimiento. La autonomía que genera el estudio individual es fundamental en esta forma de educación de posgrado ya que está determinado por la potencialidad del profesional para la toma de decisiones responsables en el proceso formativo. Por tanto, el estudio individual se configura como un nivel de compromiso anhelable, una manera adecuada para que la persona se responsabilice de su quehacer intelectual.

Es pertinente entonces el estudio individual porque permite:

- El desarrollo de estrategias afectivo-motivacionales: son estrategias que se orientan a la toma conciencia para potenciar la formación, y que deben propiciar que el profesional desarrolle autoconfianza, y lograr una motivación intrínseca hacia la actividad de aprendizaje que debe realizar.
- El desarrollo de estrategias de autoplanificación: están relacionadas con diversos aspectos cuyo propósito es lograr la formulación de un plan de estudio realista y efectivo. Este plan permite conocer aspectos relacionados con las actividades a desarrollar y las condiciones en que deben ser realizadas.
- El desarrollo de estrategias de autorregulación: conduce a la aplicación de estrategias seleccionadas para el estudio y el aprendizaje, revisión continua de sus avances, dificultades y éxitos en la tarea según la meta formativa. Incluye la generación de alternativas de solución y previsión de consecuencias, la toma de decisión oportuna de acciones a realizar o condiciones que cambiar para lograr su propósito.

- El desarrollo de estrategias de autoevaluación: Se orienta a la autoevaluación del profesional, de la tarea o actividades realizadas y de las estrategias utilizadas. El profesional compara información que va obteniendo y valora la efectividad de la planificación realizada y de la actuación en el curso, por último evalúa el nivel de logro de la meta formativa, deriva las experiencias de la situación de aprendizaje que ha enfrentado y se proporciona refuerzo positivo ante la realización exitosa.

Por medio del estudio individual el profesional logrará organizar la estructura lógica del contenido del currículo. Ello será posible si logra crear las condiciones ideales para el desarrollo de las estrategias de autoformación que han sido mencionadas, ya que, si el estudio individual es efectivo en un entorno en el que la motivación del contenido está dinamizada por las circunstancias que impone el desempeño profesional, entonces las relaciones de significado-significatividad en el proceso formativo alcanzarán niveles superiores de esencialidad al interpretarlo como un proceso que se caracteriza además, por su coherencia formativa. Como consecuencia de estas relaciones, el profesional debe elaborar nuevas percepciones y construcciones teóricas y prácticas como parte de un eslabón superior del proceso de formación, en donde la reflexión dinamiza la sistematización y la generalización de la formación en un constante movimiento y desarrollo.

Esta pertinencia que genera el estudio individual estará potenciada por los recursos y acciones estratégicas didácticas de la institución, las cuales permiten reforzar en el profesional sus potencialidades individuales desde la orientación de sistemas de ayuda que faciliten mayores niveles de precisión en la organización metodológica. De esta manera, el profesional puede enfrentar el proceso de autogestión a partir de la aplicación de métodos particulares para el procesamiento de la información, la organización temporal del currículo, la comprensión, la sistematización y la generalización del contenido formativo.

El estudio individual es pertinente para la autogestión de la formación porque con él, el profesional logra desplegar las estrategias que son condiciones necesarias para el desarrollo del proceso, sin embargo aún no se alcanza con ellas el impacto necesitado, es decir, no basta con tener las destrezas necesarias que en el orden subjetivo permiten la formación, se necesita de las

condiciones que espacial y temporalmente propicien el desarrollo de las estrategias que se han mencionado. Para ello el profesional ha de ser capaz de construir por sí mismo su entorno de formación teniendo en cuenta que el conocimiento es una relación activa entre un agente y el entorno, y la formación ocurre cuando el sujeto está activamente envuelto en un contexto instruccional complejo y real. El entorno de formación por tanto es una configuración que revela la relación existente entre la organización del espacio y el tiempo en el que el profesional desarrolla sus acciones formativas y se caracteriza por ser autoconstruido y determinado por sus condiciones laborales, personales o familiares. Este entorno formativo aborda los siguientes aspectos:

- Las coordenadas espacio-temporales que se configuran y determinan muchas de las variables del proceso de formación.
- Los medios de formación que sustituyen la relación presencial estudiante-profesor.
- Las posibilidades de interacción con otros sujetos implicados en procesos similares.

Garantiza impacto el entorno de formación en las condiciones de la educación de posgrado a distancia porque facilita:

- 1.- El acceso a un amplio rango de recursos de formación. Se debe tener acceso a una variedad de recursos de información incluyendo bibliotecas, bases informáticas, programas de software, paquetes multimedia, etc.
- 2.- El control activo de los recursos de formación, es decir, poseer las potencialidades que permitan usar las herramientas de información y poder acceder a las mismas.
- 3.- Participación en experiencias de aprendizaje individualizadas, basadas en sus destrezas, conocimientos, intereses y objetivos.
- 4.- Acceso a intercambios de aprendizaje colaborativo. Debe entenderse que formación individualizada no significa formación aislada, sino formación adaptada a las necesidades específicas de cada profesional. Estos intercambios colaborativos deben permitir al profesional

trabajar con otros para alcanzar objetivos en común para la maduración, éxito y satisfacción personal.

5.- Experiencias en tareas de resolución de problemas o resolución de dificultades emergentes.

Para el logro de estas potencialidades es determinante el espacio físico donde desarrollar el entorno de formación, pues en las condiciones de la educación de posgrado a distancia el aula es sustituida por las situaciones de aprendizaje que se pueden dar en lugares alternativos, estos pueden ser:

- **El hogar.** En este contexto el desarrollo de estrategias cognitivas pueden estar limitadas por las exigencias de las relaciones familiares, y por la disponibilidad de los recursos tecnológicos. Sin embargo es un espacio de valor considerable en la medida que el sujeto, por lo general, coincide en él en su tiempo libre y desprovisto de cargas laborales. El tipo de aprendizaje desarrollado en este escenario se apoya en gran medida en materiales distribuidos por canales clásicos; materiales impresos o audiovisuales y remotamente la posibilidad de materiales en soporte digital.
- **El puesto de trabajo.** Este escenario resulta de especial relevancia para el proceso de aprendizaje en el posgrado a distancia, pues el contenido debe estar orientado a las particularidades del ejercicio de la profesión y las distintas situaciones problémicas que emergen en el proceso de producción y/o servicio. Por lo que la constante interacción con este medio constituye una valiosa fuente de información que estimula constantemente el proceso de aprendizaje. Con respecto al uso de medios educativos ofrece mayor disponibilidad tecnológica que pueden ser aprovechadas.
- **Centros de recursos de aprendizaje.** Se considera como tal los servicios organizados en el seno de una institución, de una empresa o una organización externa dedicada a la formación. En cualquier caso, sus funciones están relacionadas con la gestión de los programas educacionales propios o ajenos, con el acceso a variados recursos de aprendizaje y con el asesoramiento y la tutoría tanto presencial como remota. No debe

confundirse con la institución universitaria que garantiza el curso. Sus funciones estarían limitadas a:

- Proporcionar materiales instruccionales.
- Facilitar la utilización óptima del material en los entornos de aprendizaje adecuados
- Aportar una organización eficiente y efectiva que proporcione servicios reales y no solamente un ámbito de autoservicio.

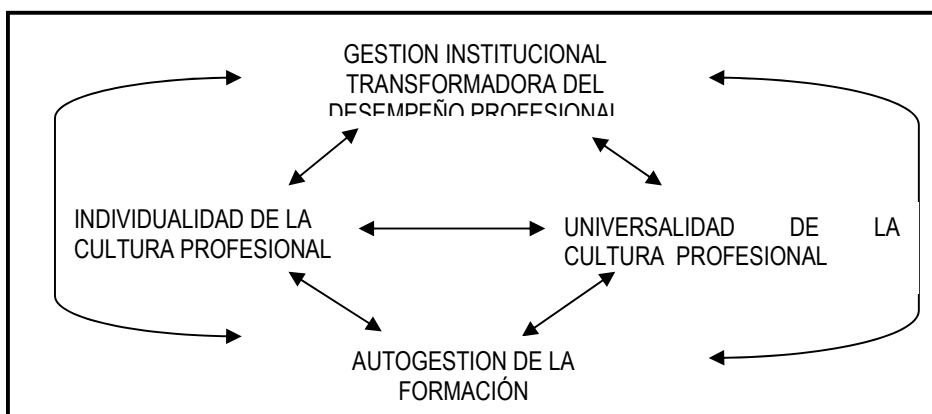
La comprensión de este nuevo enfoque del escenario educativo implica una renovación de las concepciones del proceso didáctico en las que se acentúa la implicación activa del sujeto en el proceso autoformativo; así como la concepción dinamizadora sobre la atención a las individualidades, la preparación de los profesionales para asumir responsabilidades en un contexto en rápido y constante cambio, y la flexibilidad para entrar en un mundo laboral que demandará formación a lo largo de toda la vida.

Si a través del estudio individual el profesional tiene la posibilidad de elegir y ejecutar las acciones que de forma independiente contribuyen a hacer efectivo el proceso formativo, a partir de que el profesional logre construir un entorno de formación complejo y real en el que las condiciones espacio temporales permitan desarrollar de forma exitosa las estrategias de aprendizaje, entonces se comprende que el entorno de formación es una vía eficaz para potenciar las acciones individuales que faciliten la estructuración del contenido. A partir de la autoconstrucción de su entorno de formación el profesional está en condiciones de orientarse en la comprensión de los núcleos esenciales del contenido, para luego, a través del propio estudio individual, lograr su sistematización y generalización. Ello facilitará la comprensión de la interconectividad de los contenidos desde un proceso sistemático en donde la reflexión juega un papel significativo en el entorno de formación cuando el profesional es capaz de reconocer aquellas circunstancias y situaciones que en el desempeño profesional y personal contribuyen a la construcción y enriquecimiento del conocimiento; a partir del análisis de su contexto y de esta manera resolver también de forma creativa los problemas vigentes en su entorno.

De igual manera a través de la autoconstrucción del entorno de formación, el profesional se apropia y selecciona las herramientas básicas que potencien metodologías particulares para la organización del proceso, ya que si el entorno de formación está integrado, entre otros aspectos, por los materiales bibliográficos y didácticos, los recursos de información, el espacio físico para desarrollar la formación, horarios para el estudio, entre otros, entonces el profesional ha de necesitar un método que permita organizar estos aspectos de forma tal que en su interconexión sea evidente una secuencia de los contenidos y una secuencia de las formas de llevar a cabo la comprensión, sistematización y generalización de los mismos. En este aspecto desempeñará un papel importante las acciones que proyecte la institución para orientar el proceso de formación del profesional, teniendo en cuenta a su vez, el tratamiento didáctico al entorno de formación.

La pertinencia del estudio individual se relaciona dialécticamente con el impacto de la autoconstrucción del entorno de formación porque a través del estudio individual el profesional desarrolla todas las estrategias de formación necesarias para el éxito en el currículo y, por medio del desarrollo de estas estrategias, también va seleccionando y constituyendo los elementos que configuran el entorno de formación que va construyendo, es decir, va organizando las coordenadas temporales y espaciales en la que desarrolla sus acciones de aprendizaje, auxiliado por los medios que también ha seleccionado que facilitan la formación autónoma.

Sin embargo de la misma esencia de la contradicción fundamental puede comprenderse que no es suficiente la autogestión de la formación para garantizar el impacto del proceso, pues sólo se logra el desarrollo de la individualidad de la cultura profesional. Para que tenga impacto la autogestión de la formación es necesario que se relacione dialécticamente con una gestión institucional transformadora del desempeño profesional.



Esta relación entre la autogestión de la formación y la gestión institucional transformadora del desempeño profesional es muy importante porque a partir de ella se revela la lógica integradora entre los procesos de proyección y construcción curricular, la sistematización formativa y la evaluación de los resultados alcanzados. Esta lógica es a su vez expresión del movimiento, entre comprender preliminarmente el contenido desde la orientación curricular (como un primer acercamiento cognitivo y metodológico), para penetrar entonces a la sistematización formativa, (donde se integran los conocimientos y habilidades adquiridos como resultado de la relación ascendente entre el nivel de riqueza que se revela en el objeto de estudio y el nivel de las potencialidades intelectuales requeridas por el sujeto para enfrentarlo; a partir del estudio individual y dinamizado en los entornos formativos y asesorías metodológicas), hasta llegar posteriormente a generalizaciones teóricas y prácticas en el desempeño profesional, que serán evaluadas como un nivel de mayor esencialidad en este proceso formativo y que será expresión de los resultados alcanzados en el proceso.

La gestión institucional transformadora del desempeño profesional debe entenderse entonces como el sistema de acciones que llevan a cabo las instituciones de educación superior para la satisfacción de las intenciones del profesional en relación con su formación, a partir de una concepción didáctica desde la universalidad de la cultura profesional para transformar el desempeño profesional. Debe proyectar y ejecutar acciones que tengan incidencia tanto en el diseño así como en la dinámica y la evaluación de los cursos y que permitan corroborar la transformación del desempeño profesional desde un proceso autoformativo.

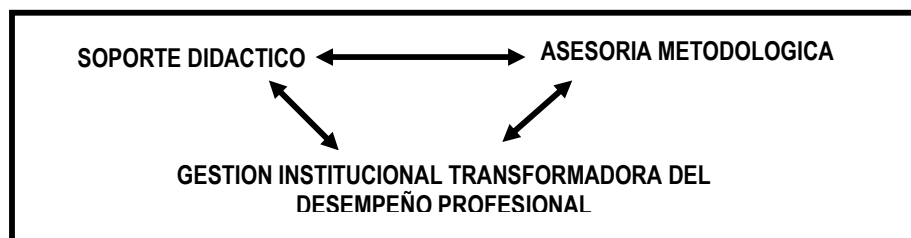
La gestión institucional transformadora del desempeño profesional en las condiciones de la educación de posgrado a distancia se caracteriza por ser un proceso flexible, y en tal sentido debe garantizar:

- Más oportunidades para acceder a la formación profesional especializada. Esto significa la eliminación, o por lo menos disminución, de las restricciones institucionales para el acceso a

programas de formación, desde un diseño curricular y una dinámica flexible que corrobore, a través de la evaluación, la transformación del desempeño profesional de los cursistas.

- Mayor adecuación a las posibilidades de acceder a la formación. Este aspecto tiene que ver con la diversificación de opciones de formación y de titulación. Así mismo, significa que la formación se adapta a las posibilidades de los profesionales y que puede organizarse en función de sus tiempos y de los lugares disponibles para la formación.
- Respuestas más rápidas a las necesidades formativas del profesional. Significa la reducción de los tiempos de formación y como consecuencia, la creación de salidas laterales que permitan dividir dicho proceso en etapas cortas, módulos o ciclos, con el fin de facilitar la solución de necesidades laborales y fomentar, igualmente, sus intenciones profesionales.
- Ofertas de contenidos formativos de relevancia social que posibiliten una selección más adecuada a sus necesidades e intereses individuales y de su contexto laboral. Esto implica una oferta regulada de cursos compuestos y organizados mediante un sistema de créditos, el cual se asume como uno de los instrumentos más importantes de la flexibilidad curricular.
- Impacto transformador en el desempeño profesional de los cursistas.

La gestión institucional transformadora del desempeño profesional se manifiesta a través de la relación dialéctica entre el soporte didáctico y la asesoría metodológica, lo que garantiza desde el diseño curricular y la dinámica formativa, una evaluación del proceso que sea expresión de los cambios cualitativos en el desempeño profesional.



En el posgrado a distancia el soporte didáctico constituye un elemento esencial en la autonomía del profesional. Al no existir la relación presencial estudiante-profesor, los medios y materiales didácticos

deben permitir la superación de las barreras de la distancia y el tiempo para acceder a los conocimientos, y además garantizar la interacción y la oportunidad de controlar las actividades de aprendizaje y compartirlas mediante la intercomunicación en un marco de apoyo y colaboración.

Para que exista entonces pertinencia en la orientación que brinda el soporte didáctico, la institución debe ser capaz de gestionar nuevos procesos de diseño de materiales que propicien autonomía en el profesional. Ello requiere de la elaboración de materiales que, al estar centrados en el profesional, incluyan entre sus cualidades instruccionales la flexibilidad y adaptabilidad a las distintas situaciones de aprendizaje, así como la posibilidad de la sistematicidad de múltiples aplicaciones, documentos y estrategias que proporcionen un control efectivo del estudiante sobre el propio proceso de aprendizaje. Debe propiciar además la interactividad necesaria que potencie un estilo conversacional o de diálogo al proceso. Por lo tanto el soporte didáctico en un posgrado a distancia debe caracterizarse por:

- flexibilidad, lograda mediante la adaptación a una gran diversidad de necesidades, de modelos de profesional, de estrategias y marcos didácticos y de combinación de los distintos medios.
- accesibilidad, permitiendo el acceso a ellos desde cualquier lugar remoto o donde se desarrolle el entorno de formación del profesional.

Cada curso a distancia ha de contar con un sistema de medios didácticos, con la variedad y alcances necesarios, que tome en cuenta las características, conocimientos y recursos propios del profesional. El soporte didáctico estará integrado por un conjunto de documentos textuales, gráficos, audiovisuales, multimedia, etc. que sirvan de apoyo al proceso de aprendizaje, y le confieran estructura y soporte documental al conocimiento. Dentro de este apartado están las informaciones que constituyen los contenidos, las guías didácticas, los ejercicios o los documentos de apoyo y consulta. El desarrollo de los materiales y su selección requieren de la integración de textos impresos, voz, videos, páginas Web, archivos, datos y tecnología, sin excluir algunas veces la combinación con actividades presenciales. Lo importante en esta configuración es integrar los componentes del curso en función de las necesidades de los estudiantes y sus limitaciones de

disposición de tecnología, así como de los requerimientos del aprendizaje específicos. Resulta absurdo elegir una tecnología a la que no tienen acceso los posibles estudiantes. Hay que asegurar que todos los profesionales tendrán las mismas posibilidades de acceder a los materiales y de mantener una comunicación fluida.

Según como se utilice en el proceso de aprendizaje, el soporte didáctico en general puede realizar diversas funciones; entre ellas se destacan las siguientes:

- Proporcionar información. Prácticamente todos los medios didácticos proporcionan explícitamente información: libros, vídeos, programas informáticos, etc.
- Guiar el aprendizaje de los estudiantes, instruir. Ayudan a organizar la información, a relacionar conocimientos, a crear nuevos conocimientos y aplicarlos.
- Ejercitar habilidades, entrenar.
- Motivar, despertar y mantener el interés.
- Evaluar los conocimientos y habilidades.
- Proporcionar simulaciones que ofrecen entornos para la observación, exploración y la experimentación.
- Proporcionar entornos para la expresión y creación. Es el caso de los procesadores de textos o los editores gráficos informáticos.

El soporte didáctico es un medio eficaz para que el profesional por medio de su estudio individual, dinamizado y condicionado por su entorno de formación, sea capaz de ordenar de una manera lógica y sistemática el contenido formativo, puesto que el mismo ha de ser proyectado con una concepción que confiera estructura y soporte documental al conocimiento. En una autogestión de la formación, la relación constante con el soporte didáctico permite desde una visión institucional, facilitar la forma de comprender los núcleos esenciales del contenido (reforzado por una asesoría metodológica) para así de esta manera potenciar en el profesional las vías para paulatinamente sistematizar y generalizar el conocimiento en un proceso en el que constantemente se distribuye, organiza y controla de manera sensata y científica el contenido. Permite además de forma

integradora generar la capacidad de ejercer autonomía por parte del profesional, propiciando la habilidad de generar de modo consciente, a través de la reflexión, un proceso de retroalimentación sobre lo que se aprende, cómo se aprende y sus implicaciones en el contexto sociocultural y productivo en el que el profesional se desempeña. Es por ello que el soporte didáctico al estar centrado en el profesional, incluye entre sus cualidades, la flexibilidad y adaptabilidad a las distintas situaciones formativas que tienen que desarrollarse en su entorno de formación, así como la posibilidad de integración de múltiples aplicaciones, documentos y estrategias que proporcionen control al estudiante sobre el propio proceso de formación. De ello se comprende, que el soporte didáctico también proporcione una coherencia formativa en la medida que guía la formación en la organización de la información, en la relación de los conocimientos, y en consecuencia, a crear nuevos y aplicarlos. El soporte didáctico contiene en sí, por tanto, una forma de organización metodológica que refuerza el método que dinamiza el estudio individual desde la organización de la bibliografía, su orientación y el procesamiento de la información, entre otros aspectos.

En el interior de la gestión institucional transformadora del desempeño profesional las distintas acciones que tengan implicación en el diseño, elaboración y puesta en uso del soporte didáctico contribuirán a la pertinencia del mismo en la medida que supere la brecha dada por la ausencia de la relación presencial estudiante-profesor. Sin embargo aún con la pertinencia del soporte didáctico no es suficiente como para satisfacer tal pretensión y garantizar entonces el impacto de la gestión institucional. Se requiere que de alguna manera los docentes realicen acciones encaminadas a la orientación del currículo para precisar cuestiones relacionadas con la dinámica del proceso y además el vencimiento de las distintas tareas. Estas acciones no tienen la misma naturaleza instructiva de los encuentros presenciales, poseen menos formalidad y, tienden a ser orientadoras de las cuestiones generales de la propuesta académica. Estas acciones se conocen como asesoría metodológica. En la educación de posgrado a distancia las funciones de los docentes serán distintas a los roles asumidos en la formación presencial, en este nuevo contexto estas funciones carecerán en sentido estricto de esa naturaleza instructiva y dependiente del profesor, en este caso se encamina hacia un papel de asesor o tutor como organizador u orientador del proceso de formación.

El profesor en su rol asesor debe proporcionar a los estudiantes oportunidades de formación, motivando a su vez la selección de actividades más apropiadas que éstos deben realizar de acuerdo con su objeto de estudio. Así mismo, debe generar estrategias para poder estar permanentemente informado de las actividades de los estudiantes y de la calidad de su trabajo. Para ello ha de garantizar la existencia de vías organizadas de comunicación profesor-profesional, como por ejemplo las consultas individualizadas y el asesoramiento tutorial, que posibiliten que el profesional pueda realizar cualquier consulta académica para informarse sobre los contenidos del curso, técnicas de trabajo intelectual, la marcha de los estudios y su comprensión de las materias; o motivarse para seguir estudiando a pesar de las dificultades de todo tipo que le pueden surgir.

Es importante, además, que el asesor facilite procesos de aprendizaje colaborativo, promoviendo la creación y desarrollo de grupos no formalizados entre los estudiantes, pues no todos los implicados en un curso poseen las mismas posibilidades y técnicas autónomas de estudio, muchos requieren, además de una estructura accesible, de formas que prevean la exteriorización de dudas, conocer otros puntos de vista, evidenciar o aceptar diferentes conceptualizaciones, o acceder a resultados que siguieron procedimientos distintos al suyo al efectuarse una tarea.

Esta noción genera en el asesor una concepción más amplia, que se considera parte activa y vehículo de confrontación de procesos y conocimientos, dispuestos a plantear estrategias para el desarrollo de habilidades cognitivas, ayudando al profesional a adoptar una posición de aprendizaje activo que le lleve a una continua búsqueda de inquietudes y planteamiento de problemas, más que a una posición de resolver problemas y dar respuesta a preguntas.

Por tanto, aún cuando en general los materiales didácticos presenten los contenidos curriculares unidireccionalmente, el asesor puede suplir tal limitación propiciando el hacer conscientes las diversas formas de abordar el conocimiento y poder construirlo, al reconocer, modificar o perfeccionar los estilos de aprender, de acuerdo con las habilidades individuales y niveles de aprendizaje, con el propósito de que la apropiación de los conceptos no se efectúe de manera mecánica, sino que tanto procesos como conceptos adquieran significación en el profesional.

La función del asesor como orientador del proceso de posgrado a distancia está encaminada a identificar los elementos que propician y conforman este proceso; de forma tal que la planeación y selección de estrategias pedagógicas, así como la utilización de técnicas de instrucción, sean el punto de partida para el manejo de los contenidos.

En la gestión institucional transformadora del desempeño profesional de la educación de posgrado a distancia la asesoría metodológica se constituye como la forma efectiva para propiciar un espacio interactivo de organización metodológica ajustada a las exigencias del proceso, pues la función del asesor como orientador está encaminada a identificar los elementos que propician y conforman el método para dinamizar el estudio individual; de forma tal que la planeación y selección de estrategias y técnicas formativas, sean el punto de partida para la orientación estructural, funcional y metodológica del contenido declarada en el soporte didáctico. Por medio de la asesoría metodológica se contribuye a hacer conscientes las diversas formas de abordar el conocimiento y poder construirlo, al reconocer, modificar o perfeccionar los estilos de formación, de acuerdo con las habilidades individuales y niveles de aprendizaje, con el propósito de que la comprensión, y posterior sistematización y generalización del contenido no se efectúe de manera mecánica, sino que se viabilice a través de una coherencia formativa en la que se logre una interconexión cognitiva adecuada al objeto sobre el que recae la autogestión de la formación, y en donde la relación dialéctica entre el estudio individual y el entorno de formación sea el factor que propicie un proceso reflexivo donde el profesional orientado por las acciones formativas de la institución, analice e interprete la práctica y pertinencia de sus acciones autoformativas en relación a la experiencia en su desempeño profesional. Este proceso se dinamiza en una constante estructuración del contenido que propicia la asesoría metodológica, puesto que es con ella cuando se brinda de una forma interactiva la orientación de la comprensión de los núcleos esenciales del contenido para su sistematización y generalización.

El soporte didáctico y la asesoría metodológica son contrapuestos dialécticamente porque el primero de ellos permite el desarrollo de acciones de formación pero con un carácter individualizado, ya que será utilizado en los momentos de estudio individual, mientras que la asesoría significa una relación

de socialización a partir del intercambio entre docente y profesional. Aspecto este que evidencia la presencia de la contradicción fundamental del modelo. Son contradictorias también porque el soporte didáctico propicia la orientación curricular de la propuesta académica, mientras que la asesoría metodológica además de ello posibilita brindar al estudiante las herramientas para lograr niveles significativos en la dinámica curricular, es decir, que además de orientar la asesoría potencia la sistematización y generalización del contenido. Sin embargo a pesar de ser contrapuestas también se dan en unidad porque ambas constituyen sistemas de facilitación de la formación a distancia. Ambas configuraciones permiten un acercamiento entre el conocimiento y la intención del profesional que aprende con recursos propios. La relación dialéctica entre el soporte didáctico, como expresión del diseño curricular, y las asesorías metodológicas como expresión de la dinámica formativa, tienen su síntesis en la evaluación de la transformación del desempeño profesional, cuyos resultados ofrecerán la relevancia alcanzada en la gestión institucional.

Como expresión integradora de las relaciones que se establecen en la autogestión de la formación, la cual es síntesis de la relación entre el estudio individual y el entorno de formación, emerge la dimensión de autoformación profesional, es decir, la posibilidad que tiene el profesional de lograr que los conocimientos y habilidades que ha adquirido a través de la autogestión de su posgrado a distancia adquieran significación. O sea, que se produzca un cambio en su calificación para el ejercicio de la profesión y en su vida en sociedad.

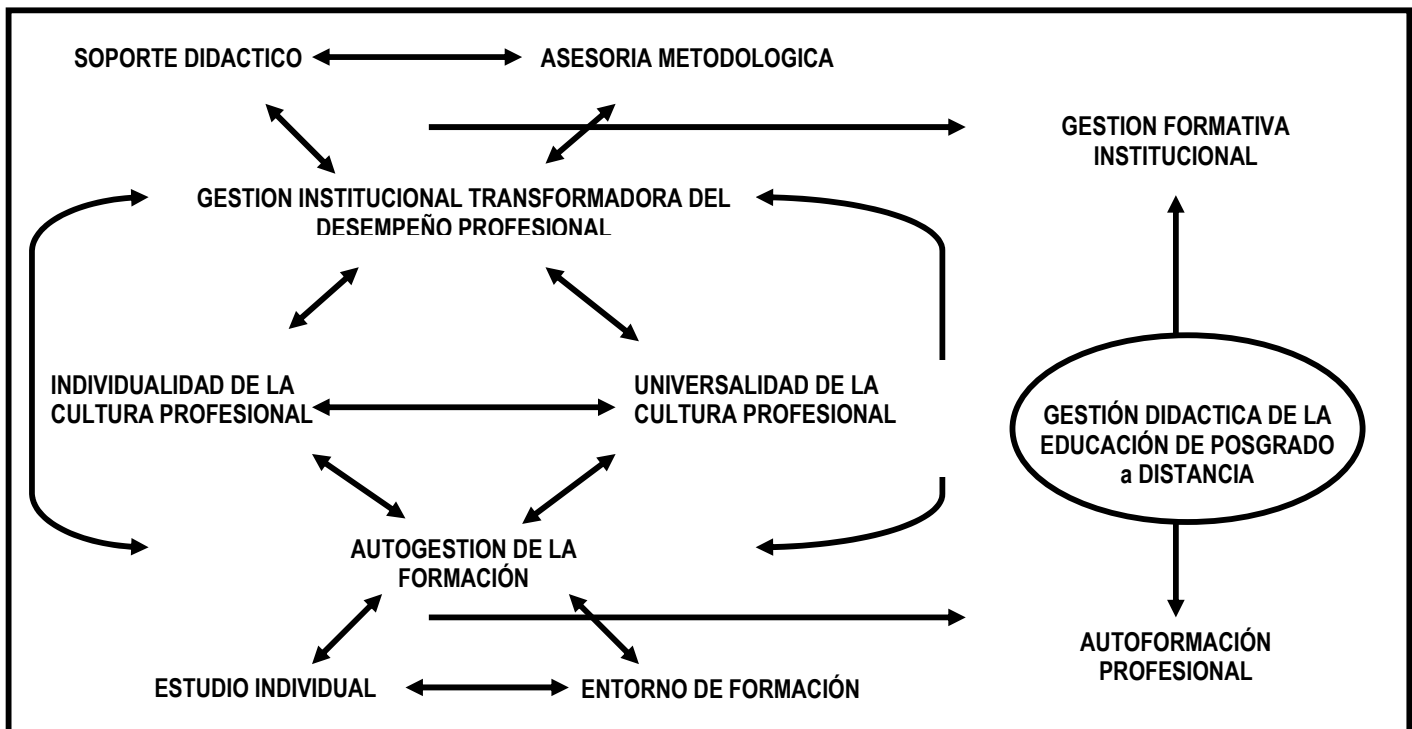
Por medio del posgrado a distancia el profesional, para que adquiera relevancia su autoformación, debe desarrollar su autonomía personal, un pensamiento crítico que le capacite para desplegar una adecuada toma de decisiones a la hora de enfrentar nuevas problemáticas en su desempeño laboral, y ser capaz de desarrollar nuevos procesos de aprendizaje independientes cuando así lo considere necesario.

Como expresión integradora de las relaciones que se establecen en el interior de la gestión institucional transformadora del desempeño profesional, la que a su vez es síntesis de la relación entre el soporte didáctico y la asesoría metodológica, emerge la dimensión de gestión formativa

institucional, que se manifiesta a través de la capacidad de la institución para responder a las necesidades de los profesionales relacionadas con la superación, para ello debe ser posible corroborar su preocupación por transformar sus realidades en el marco de los valores que responden a la institución y la definen.

Para que exista relevancia de la gestión formativa institucional ella debe propiciar la superación del profesional dentro del contexto social donde se va a desarrollar su actividad, sin retirarlo de su lugar de origen, con lo cual se logra un mayor impacto dentro del desarrollo territorial.

La actividad que genera la institución deberá proporcionar al asesor los elementos necesarios para transformar el servicio de asesoría de un nuevo vínculo de dependencia, a una alternativa de auténtico desarrollo personal y una posibilidad de aprendizaje para todos: profesional, asesor, administración y la sociedad en general. En síntesis, por medio de la gestión didáctica del posgrado a distancia las instituciones educativas como misión conducen, a la apropiación de conocimientos, el desarrollo de habilidades y de herramientas teóricas y metodológicas que capaciten la fuerza de trabajo intelectual para cumplir las metas estratégicas de propiciar el desarrollo de la sociedad.



Por tanto a partir de la lógica integradora entre estas dos dimensiones: gestión formativa institucional y la autoformación profesional, se sintetiza la gestión didáctica del posgrado a distancia, la que se considera entonces como un proceso que tiene como objetivo esencial concebir, planificar, organizar, ejecutar y controlar de forma integrada las acciones formativas institucionales y las acciones de autoformación profesional, desde reconocer la lógica que las dinamiza a partir de la relación entre la individualidad y la universalidad de la cultura profesional. En este proceso el profesional construirá y enriquecerá una nueva cultura profesional con conocimientos-nociones, conceptos, teorías, leyes que forman parte del contenido del proceso formativo a partir de la orientación curricular y la sistematización formativa, que se expresa en la relación entre el soporte didáctico y las asesorías metodológicas, en un proceso interactivo con sus entornos formativos y el estudio individual, y que se sintetiza en la transformación cualitativa del desempeño profesional a partir de la corroboración en el proceso evaluativo de los resultados formativos alcanzados.

En este proceso de gestión didáctica, el desempeño profesional desde los contextos sociales específicos donde cada profesional se desarrolla, permitirá propiciar la formación posgraduada en la construcción y aplicación de estrategias formativas desde la búsqueda y utilización del conocimiento como parte del desarrollo de su actividad profesional.

Estas relaciones también permiten corroborar la calidad social de la gestión didáctica del posgrado a distancia. Evidenciará calidad social entonces, en la medida en que haga efectivo su concepto, en la forma en que se aproxime al ideal que se le exige tanto en la relación con sus aspectos universales de la cultura profesional como en lo que corresponde a la proyección específica de la institución, y la autoformación permanente del profesional. Se verifica la calidad cuando el proceso ha podido garantizar la apropiación por parte del profesional de los conocimientos y habilidades correspondientes que necesitaba y que propicie una transformación en la comunidad o grupo social del que forma parte.

Evaluar la calidad del posgrado a distancia implica la elaboración de indicadores diferentes a las formas convencionales, porque va a depender, en esencia, de la capacidad que tenga el sujeto a

nivel individual de gestionar su proceso, gestionar sus propios recursos y de aprender para continuar transformando su entorno social, y por la potencialidad que tenga la institución para convertirse en dinamizadora del proceso formativo, siempre en función de atender además a las intenciones profesionales, de modo que garantice la satisfacción plena de los intereses particulares y sociales de cada uno de ellos.

Es necesario aclarar que la calidad social de la educación de posgrado a distancia, en su misión, no va diferir de los propósitos que se tienen con el resto de las modalidades presenciales, todas en su conjunto se encaminan a la formación de un profesional integral, ya sea en su dimensión personal, política, social o económica. La calidad de la educación apunta a la construcción y desarrollo de aprendizajes relevantes, que posibiliten a los profesionales enfrentarse con éxito ante los desafíos de la vida y que cada uno llegue a ser un sujeto-actor positivo para la comunidad.

Ha de garantizarse entonces, que las propuestas educativas respondan a las necesidades actuales y futuras de los profesionales, pero a la vez a las exigencias del desarrollo global del país y a la necesidad de ubicarse con éxito en la competitividad internacional. Ha de garantizarse también, que la Universidad siga siendo una organización socialmente activa, abierta e interconectada con su entorno, en la cual se formen individuos portadores de una cultura de aprendizaje continuo, capaces de actuar en ambientes intensivos de información, mediante un uso racional de la innovación y las herramientas tecnológicas.

En este proceso de gestión didáctica, la gestión institucional transformadora del desempeño profesional potenciará la apropiación de la comprensión de cómo construir una estrategia autoformativa como una vía que ofrezca alternativas para: la organización lógica del contenido, para el enfrentamiento a la estructura cognitiva, para el desarrollo de la reflexión a partir de la búsqueda de causas y argumentos que van configurando nuevas conclusiones cognitivas, para encontrar semejanzas y diferencias entre conceptos y categorías, para jerarquizar los contenidos desde reconocer sus relaciones de significado-significatividad en un contexto social determinado, para encontrar el método más adecuado para el aprendizaje, entre otros. Ello permite revelar por tanto, los siguientes nexos didácticos que integran el sistema de relaciones que se proponen:

- **Estructura del contenido:** Significa orientar la comprensión curricular desde los núcleos esenciales del contenido para una comprensión más profunda, sistematizada y generalizadora de este contenido desde el estudio individual y el entorno de formación, con una organización lógica y científica, que potencie jerarquizar las relaciones significado-significatividad del contenido para un contexto social determinado.
- **La reflexión:** La reflexión se conduce a la búsqueda de la crítica, de nuevas conclusiones cognitivas y nuevas propuestas de soluciones a problemas profesionales a partir de encontrar causas y argumentos que lo justifiquen y fundamenten, y desde una valoración epistemológica y praxiológica del objeto de estudio. La reflexión reconoce la construcción del conocimiento a partir del análisis e interpretación de la práctica cognitiva. Implica un reconocimiento consciente desde la experiencia del desempeño profesional y un proceso de concientización del proceso formativo. El proceso reflexivo dinamiza una formación en constante movimiento y desarrollo que permite al profesional construir y enriquecer su formación desde sus experiencias, potenciando un sujeto práctico-reflexivo. La reflexión retroalimenta el proceso formativo desde lo que se aprende, cómo se aprende y cómo se aplica en su contexto social para perfeccionar el desempeño profesional.
- **La coherencia formativa:** Significa la comprensión de la interconectividad de la formación, desde encontrar semejanzas y diferencias entre categorías, conceptos, ideas, aplicaciones y resultados obtenidos en el desempeño profesional para expresarse como una lógica integradora en el proceso, desde reconocer la dinámica entre la intencionalidad y la finalidad formativa en procesos didácticos secuenciales integradores.
- **La organización metodológica:** Potencia el método para dinamizar el estudio individual en relación con el entorno de formación, desde enfrentar la bibliografía como método de trabajo, el procesamiento de la información, la elaboración de informes, la organización espacio temporal para la sistematización y generalización de los contenidos y la proyección de una secuencia de contenidos conectados como una propuesta viable para organizar el

estudio sistematizado de los mismos y la orientación de referencias que sirven de apoyo en la búsqueda cognitiva, entre otros aspectos metodológicos.

Desde estos nexos, la gestión formativa institucional y la autoformación profesional están dirigidas no sólo a la comprensión esencial del contenido, sino también a cómo se ha de proceder para una interpretación sistematizada y generalizada del objeto de estudio, como un proceso motivacional permanente y regulador de la formación profesional. Estos nexos didácticos se revelan entonces, como integradores de la gestión formativa institucional y la autoformación profesional para potenciar la transformación cualitativa en el desempeño profesional.

No es posible, por tanto, concebir una gestión didáctica de este proceso, sin connotar los principios, que por su función lógico-gnoseológica y práctica, rigen esta actividad. En el proceso de educación de posgrado a distancia se refuerzan los principios de: vinculación de la educación con la vida, el medio social y el trabajo; la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, el carácter colectivo e individual de la educación y la unidad entre la actividad, la comunicación y la personalidad.

Estos principios, como reguladores de este proceso, se expresan al asumir la transformación del desempeño profesional desde el contexto laboral; en el reconocimiento de los motivos, necesidades e intenciones profesionales para el diseño, la dinámica y la evaluación de este proceso; en la asunción del trabajo colaborativo desde establecer un nuevo tipo de relación entre los sujetos socializadores de este proceso y desde el respeto a la individualidad; y al significar la formación en la dinámica de la actividad y en las diferentes alternativas de comunicación.

El connotar estos principios no significa que no se reconozca la unidad del carácter científico e ideológico de la formación y la unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador, ellos también se despliegan durante todo el proceso.

Se evidencian por tanto, las siguientes relaciones:

- La relación entre la individualidad y la universalidad de la cultura profesional se constituye en la contradicción fundamental de la gestión didáctica del posgrado a distancia, la cual es síntesis de la relación entre la gestión formativa institucional y la autoformación profesional.
- La gestión formativa institucional es expresión integradora de las relaciones que se establecen entre la gestión institucional transformadora del desempeño profesional, el soporte didáctico y la asesoría metodológica.
- La autoformación profesional es expresión integradora de las relaciones que se establecen entre la autogestión de la formación, el estudio individual y el entorno de formación.
- La gestión institucional transformadora del desempeño profesional y la autogestión de la formación establecen entre sí una relación conexas, dinamizada por la contradicción entre la individualidad y la universalidad de la cultura profesional.

Se revela entonces, que la **regularidad esencial** de la gestión didáctica del posgrado a distancia está en la lógica integradora entre la gestión formativa institucional y la autoformación profesional como expresión transformadora del desempeño profesional.

2.2. Estrategia de gestión didáctica del posgrado a distancia.

La gestión didáctica del posgrado a distancia se materializa en el establecimiento de estrategias que permitan la definición de objetivos y acciones concretas conducentes a la autogestión de la formación del profesional y a la gestión institucional, desde una proyección integrada para el establecimiento de un orden interno en los centros universitarios, y de alternativas que le permitirán al profesional, a través de una gestión individual, tomar las decisiones pertinentes para su autoformación.

En correspondencia con la regularidad del modelo, esta estrategia debe manifestarse en dos niveles o momentos. Un primer nivel estará destinado a la gestión formativa institucional, en donde se realizan las acciones pertinentes para poder transformar el desempeño profesional. El segundo nivel

se concreta entonces, en la autoformación profesional donde el estudiante proyecta, ejecuta y controla las acciones para desarrollar su formación. Son estrategias que no pueden concebirse una independiente de la otra, ni establecer un orden jerárquico entre ellas, ambas se contraponen y presuponen en una constante relación dialéctica en la que profesional y universidad participan activamente en una formación flexible donde el desarrollo de las acciones formativas y autoformativas conducen a perfeccionar el proceso de educación de posgrado a distancia.

El instrumento propuesto condiciona el análisis de las oportunidades y amenazas del entorno, de las fortalezas y debilidades de las instituciones universitarias frente a su contexto sociocultural y en especial frente a la realidad de la producción y los servicios, y desde ella redimensionar la gestión institucional a partir de considerar además las necesidades e intenciones de los profesionales .

I. Estrategia para la gestión formativa institucional.

La estrategia para la gestión formativa institucional parte de la realización de un diagnóstico que se encamine a la evaluación de los factores externos e internos que condicionen el cumplimiento de los objetivos formativos propuestos y que tendrán como centro la determinación de las necesidades de formación de los profesionales del territorio.

El propósito del análisis externo es definir las oportunidades y amenazas que depara el entorno de la institución, así como la posibilidad de prever los cambios y reaccionar ante ellos. Los factores externos son las fuerzas que actúan sobre la universidad y que son independientes de la función que esta desempeña y del sector donde clasifican y afectan al conjunto de actividades de la sociedad. Los elementos a considerar serán los que se denominan factores estratégicos del entorno, los cuales tendrán una incidencia significativa sobre el desarrollo de la actividad. Para la definición de estos factores se tendrán en cuenta los siguientes elementos:

- Requerimientos de las competencias profesionales en las distintas áreas de empleo que determinen necesidades de superación de los profesionales.
- La disponibilidad de las organizaciones territoriales para la cooperación a la formación del profesional.
- Las condicionantes del desarrollo tecnológico y científico.
- Las políticas ministeriales y regionales que incidan en la formación.
- Posibilidades de intercambio con instituciones con experiencia en la actividad.
- El acceso a otros centros de información independientes a la universidad.
- Condiciones económicas del territorio.

El diagnóstico de los factores internos tiene como objetivo revelar cuáles son las fuerzas o agentes del entorno que se encuentran más próximos a la formación y cuya influencia es inmediata, condicionando el desarrollo de las acciones didácticas. Serán entonces los elementos que sirven de apoyo para el logro de los objetivos propuestos (fortalezas), así como aquellas condiciones donde el desempeño es insuficiente (debilidades). Para la gestión institucional de la formación a distancia los factores internos están relacionados con:

- Suficiencia en el aseguramiento tecnológico, humano y financiero.
- El nivel de capacitación de los directivos y docentes en las particularidades del proceso.
- Las fortalezas en investigaciones de carácter pedagógico y en la innovación tecnológica y didáctica.
- Posibilidades para la informatización del proceso.
- Aseguramiento de recursos y centros de información.
- Aseguramiento de medios alternativos de comunicación.

Este diagnóstico debe estar en correspondencia con la determinación de los objetivos siendo estos integradores tanto de la estrategia institucional como de la individual y constituyéndose en síntesis y punto de partida para la determinación de las estrategias particulares a largo y mediano plazo.

En la estrategia institucional el objetivo estará encaminado a: elevar los niveles de la calidad de la gestión del posgrado a distancia de forma tal que propicie una transformación individual y social en el marco de la producción y los servicios.

A partir de este objetivo se procede a la precisión de las acciones didácticas, las mismas se conciben en dos etapas: la primera de proyección didáctica y construcción curricular y la segunda de sistematización formativa del proceso.

A. Etapa de proyección y construcción curricular.

Comprende acciones como:

1. Determinar las necesidades de formación de los profesionales a partir de precisar el banco de problemas de organismos e instituciones socio productivas.
2. Identificar los objetivos formativos del curso.
3. Evaluar las posibilidades del uso de los distintos medios en los que se pueda sustentar el soporte didáctico.
4. Definir la correspondencia didáctica entre los objetivos formativos y la complejidad de los contextos socioproductivos en la estructuración del curso.
5. Construir un diseño curricular previo con flexibilidad que permita atender a necesidades e intenciones profesionales individuales que se irán configurando de forma sistémica durante todo el proceso formativo.
6. Definir los contenidos de relevancia social que de forma sistémica se integran en la orientación curricular desde su relación con los objetivos formativos y la complejidad del desempeño profesional en el contexto socioproductivo.
7. Caracterizar la orientación curricular por un enfoque metodológico dirigido a potenciar la búsqueda heurística de nuevos conocimientos y a problematizar en la relación entre la universalidad de la cultura profesional y la singularidad de la práctica social de la profesión en un contexto socioproductivo determinado.
8. Enfocar la orientación curricular a partir del reconocimiento a los disímiles entornos de formación a partir de mostrar posibles brechas epistemológicas y praxiológicas que el

cursista pueda reconocer, para ir configurando su propia interpretación de la significatividad de los contenidos.

9. Orientar el uso de la bibliografía como método de trabajo.
10. Proyectar tareas cognitivas que potencien la necesidad de compartir y socializar experiencias profesionales.
11. Orientar la realización de un proyecto evaluativo que sea integrador de los contenidos y objetivos del curso.
12. Estructurar el soporte didáctico desde una concepción flexible que facilite la aplicación de diferentes alternativas de aprendizaje, a partir de ofrecer de forma sistémica, de menor a mayor complejidad, niveles de ayuda cognitivas y metodológicas que se desplieguen desde el programa del curso, las orientaciones metodológicas y de los núcleos esenciales del contenido y las guías de estudio, para potenciar la toma de decisiones de estrategias individualizadas que regulen el aprendizaje en función de los objetivos formativos y en condiciones específicas de la formación.
13. Diseñar el soporte didáctico con una concepción que permita:
 - Una individualización del proceso.
 - La definición y formulación clara de los problemas profesionales.
 - El establecimiento de una comunicación alternativa, entre la institución, docente y profesionales que se acerque al plano afectivo y se convierta en un medio de apoyo fundamental para el tránsito exitoso de los mismos a través de las diferentes etapas del proceso.
14. Orientar en el reconocimiento a problemas profesionales y a la búsqueda de posibles soluciones a partir del conocimiento ya instaurado en la formación de pregrado y el nuevo que puede ir construyendo el cursista para potenciar la motivación que reconozca al contexto socioproductivo como dinamizador de sus necesidades e intenciones profesionales.

15. Orientar la búsqueda de causas y argumentos que fundamenten las nuevas conclusiones cognitivas que irá configurando el cursista para una reflexión crítica que dinamice la concientización del proceso formativo.
16. Explicitar en toda la lógica integradora de la construcción curricular la relación entre la intencionalidad formativa y la finalidad de esa formación.

B. Etapa de sistematización formativa.

Comprende acciones tales como:

1. Planificar y efectuar las asesorías metodológicas opcionales que permitan:
 - a) Identificar las necesidades e intenciones profesionales individualizadas para rediseñar con carácter personalógico el curso desde la relación entre intencionalidad y finalidad formativa.
 - b) Ofrecer niveles de ayuda metodológica para potenciar un proceso autoformativo que transite por los eslabones desde la comprensión más profunda del contenido, la sistematización y la generalización del mismo.
 - c) Viabilizar variantes de comunicación alternativas: teléfonos, correo electrónico, y consultas no formalizadas presenciales (sólo las necesarias).
 - d) Efectuar debates profesionales en las consultas no formalizadas que permitan enriquecer el estudio individual y dinamicen la motivación profesional, la crítica y la reflexión desde prever cambios de roles entre los sujetos que participan en el proceso a partir de problematizar sobre la expresión práctica en el contexto socio productivo y su relación con la universalidad de la cultura profesional.
 - e) Utilizar el diálogo como forma dinamizadora de la formación en las consultas presenciales no formalizadas.
2. Controlar la marcha del proceso formativo para ofrecer variantes organizacionales de atención individualizada a través de grupos colaborativos, en casos necesarios.
3. Potenciar que los profesionales se vuelvan activos en el proceso de aprendizaje autodirigido, en el marco de acciones de estudio independiente.

4. Guiar en el desarrollo de experiencias colaborativas, monitorizar el progreso del curso; y ofrecer oportunidades reales para la difusión del resultado de sus trabajos.
5. Ofrecer los apoyos necesarios para abordar los aspectos curriculares como: objetivos, contenidos, actividades prácticas, o evaluaciones.
6. Minimizar los obstáculos derivados de la conflictiva grupal e individual que surgen como producto de la dinámica social profesional.
7. Ofrecer una serie de alternativas encaminadas a sortear los problemas que se presenten en el proceso de aprendizaje.
8. Señalar y orientar sobre los materiales bibliográficos que se pueden consultar.
10. Supervisar el cumplimiento de las actividades programadas.

La estrategia para la gestión formativa institucional ha de contar con un sistema de control que permita la retroalimentación de todo el proceso, y la valoración del grado de cumplimiento de los objetivos, y donde además se conciban formas de revisión de los cambios que operan en el entorno de formación y la realización de las correcciones y reorientación del proceso.

El control se materializa en el sistema de evaluación de la transformación del desempeño profesional. Este procedimiento está integrado por dos niveles:

1. Evaluar los logros obtenidos por cada cursista desde:
 - a) Significar las vías y procedimientos cognitivos y metodológicos utilizados para la autoformación profesional y su efectividad.
 - b) Precisar el cumplimiento de los objetivos formativos concebidos desde el dominio de los contenidos del programa a través de la argumentación crítica y reflexiva de propuestas de soluciones científicas a problemas profesionales del contexto socioproductivo en que se desempeña el cursista.
 - c) Valorar el surgimiento de nuevas necesidades e intenciones profesionales que permita abrir nuevas posibilidades de superación posgraduada desde sus propuestas de recomendaciones para continuar perfeccionando su contexto socioproductivo.

2. Evaluar los resultados obtenidos en la transformación del desempeño de los profesionales en relación con la pertinencia del soporte didáctico y el impacto de las asesorías metodológicas logradas para esa formación.

II. Estrategia de autoformación profesional.

Esta estrategia parte de un autodiagnóstico de las necesidades y potencialidades que hace el profesional para el desarrollo de la formación, con el fin de hacer conscientes estos factores y encaminar sus acciones hacia el cumplimiento de metas concretas y reales. El autodiagnóstico entonces, debe relacionarse dialécticamente con los objetivos formativos que defina el profesional, de forma tal que sea posible adaptar sus condiciones personales a las relaciones particulares del proceso que implican la lógica de su movimiento. Este diagnóstico debe contemplar:

- Evaluación del tiempo disponible.
- Evaluación de las condiciones geográficas.
- Evaluación de las circunstancias familiares, sociales o ambientales que pueden influir en su formación.
- Determinación de insuficiencias en el desempeño profesional que requieran de superación.
- Caracterización de necesidades e intenciones en relación con la cultura general.
- Disponibilidad de medios personales.
- Disponibilidad de fuentes de información.
- Valoración de su estilo y ritmo de aprendizaje.

El autodiagnóstico ha de estar en correspondencia con los objetivos, los que se constituyen como metas personales del profesional que expresan lo que quiere alcanzar en un plazo determinado y como resultado del desarrollo de su proceso de formación.

Consciente de estos objetivos personales, el profesional proyecta su plan de acciones, el cual de acuerdo con la regularidad de este proceso, debe concebirse de acuerdo a los siguientes grupos de acciones:

A. Acciones de estudio independiente.

Se encaminan a las acciones que sistematizan la interpretación de la orientación didáctica para transformarla en conocimientos, habilidades y valores formativos. Son las que posibilitan el aprendizaje a partir de los estilos particulares del profesional y de la orientación curricular de la institución. Ellas pueden ser:

- Interacción con los materiales didácticos.
- Participación en los encuentros que posibilitan la asesoría metodológica de la institución.
- Desarrollo de acciones que faciliten el trabajo colaborativo.
- Búsqueda y procesamiento de información.
- Realización de comparaciones, discrepancias y síntesis teóricas y prácticas de los contenidos de la formación.
- Ejecución de proyectos, experimentos o simulaciones.

B. Acciones de construcción del entorno de formación.

Son acciones que permiten la organización de las circunstancias del espacio y el tiempo disponibles para la autoformación. Ellas pueden ser:

- Diseño de las metas de formación propuestas, asumirlas o reorientarlas para que adquieran significado personalológico.
- Formulación de un horario acorde con sus obligaciones laborales y familiares.
- Análisis de las condiciones de las metas: complejidad de las actividades, secuencia a seguir, tipo de actividad, condiciones esperadas como resultado.
- Selección de las tácticas más convenientes para abordar el estudio, en base al análisis de las condiciones antes señaladas y la meta propuesta.
- Selección de los materiales didácticos que brinda la institución en dependencia de sus posibilidades de utilización.

La estrategia individual también ha de contar con formas de autocontrol que conducen a la verificación de los resultados alcanzados en las tareas seleccionadas para el estudio y el aprendizaje, revisión continua de los avances, dificultades y éxitos en la tarea según la meta de

formación; incluye la generación de alternativas de solución y previsión de consecuencias, la toma de decisión oportuna de acciones a realizar o condiciones que deben cambiar para lograr su propósito.

Este autocontrol también se expresará en una autoevaluación, que se orienta a la comprobación de los resultados cualitativos formativos obtenidos en la transformación del desempeño profesional, en las tareas o actividades realizadas y de las estrategias utilizadas. Se conciben a partir de la comparación de la información que va obteniendo y valora la efectividad de la planificación realizada y de la actuación en el curso. Valora el nivel de logro de la meta de formación, deriva las experiencias de la situación de aprendizaje que ha enfrentado y se proporciona refuerzo positivo ante la realización exitosa.

Se ratifica entonces, que los componentes de ambas estrategias no deben concebirse como aspectos totalmente independientes unos de otros, sino que de acuerdo a la esencia del proceso, las estrategias de gestión formativa institucional y la de autoformación se relacionan dialécticamente desde el reconocimiento de una individualidad en la gestión de un proceso formativo que se dinamiza a través del carácter orientador de una gestión institucional transformadora del desempeño profesional. Es por ello que en los procedimientos descritos la determinación de los diagnósticos y objetivos de cada esta estrategia, ha de realizarse en correspondencia a las necesidades y potencialidades de cada una de las partes implicadas, de modo que se condicionen las formas de actuación de estos sujetos participantes. De igual modo ocurre cuando se precisan las acciones a desarrollar en la gestión didáctica del proceso, las acciones se complementan, de manera especial condicionando las proyecciones de la institución a las necesidades e intenciones del profesional en la estructuración, organización y ejecución del currículo. Similar situación ocurre también en el establecimiento de los sistemas de control y evaluación donde la valoración de los resultados y la eficacia del proceso transita constantemente desde el establecimiento del profesional de sus propios indicadores de autocontrol y autoevaluación hacia la verificación y supervisión por parte de la institución de esos mismos presupuestos y además de otros indicadores que exigirá su cumplimiento para poder equiparar la calidad del proceso con otros de relevancia social.

III. Indicadores para la evaluación del impacto de la estrategia.

Los indicadores que permitirán evaluar el impacto de la estrategia están dirigidos a tres aspectos fundamentales:

Evaluación del proceso: contempla la revisión de la precisión y eficiencia de las acciones que se ejecutaron tanto desde el punto de vista institucional como personal. En este aspecto son indicadores:

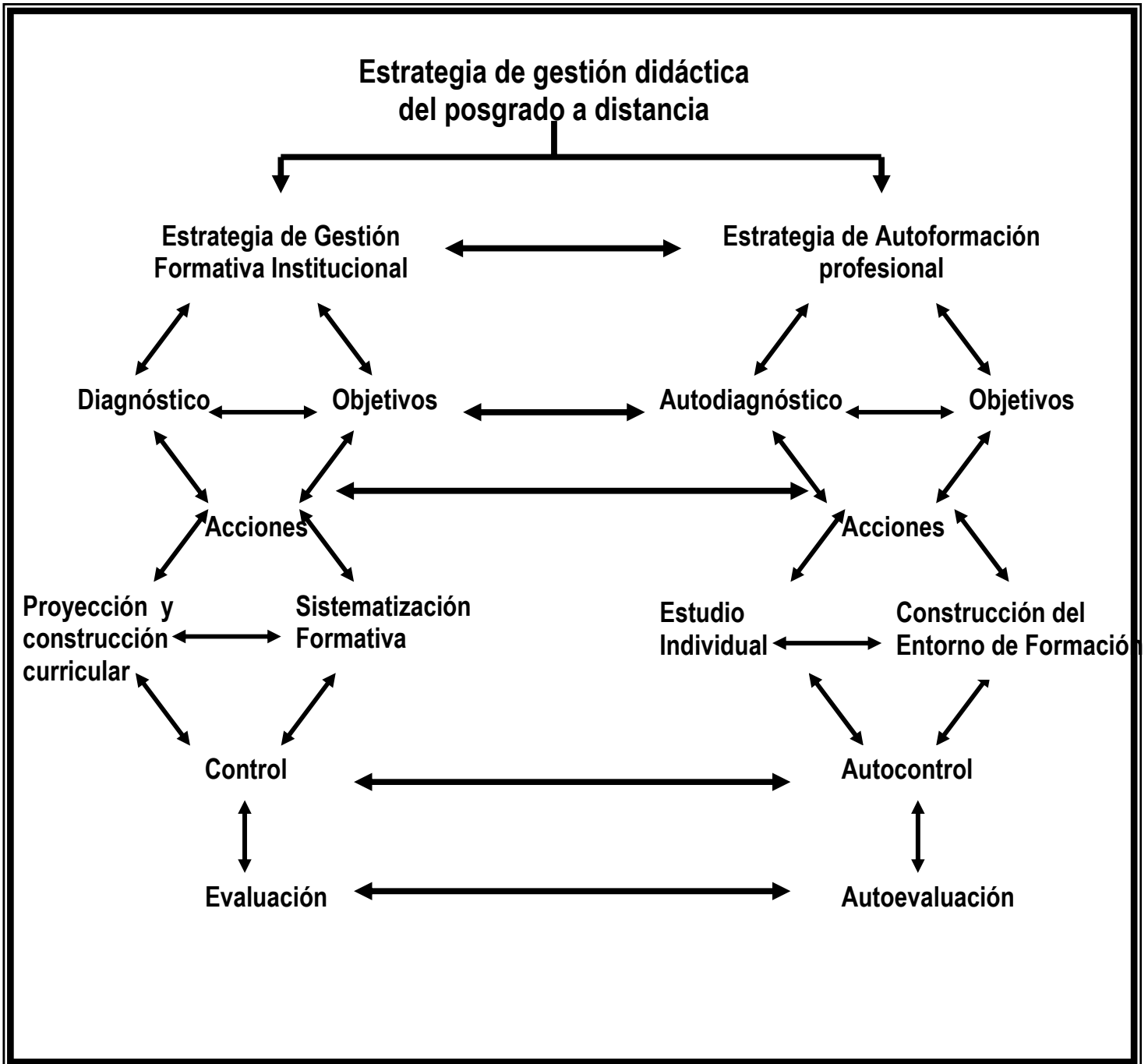
- Correspondencia del curso con las necesidades y potencialidades de los estudiantes.
- Conveniencia del soporte didáctico.
- Conveniencia de la orientación y asesoría metodológica.
- Aprovechamiento del estudio independiente.

Evaluación de la pertinencia: en qué medida ha sido efectivo garantizar las condiciones necesarias para la satisfacción de las necesidades e intenciones profesionales:

- Constatación del cumplimiento de los objetivos didácticos.
- Grado de satisfacción del profesional del proceso realizado.

Evaluación del impacto: identificada como los beneficios que genera la formación en el desempeño profesional y cómo desde la formación individual se transforma el contexto socio laboral en el que el profesional convive. Debe ser posible comprobar los cambios:

- Aplicabilidad de los conocimientos y habilidades adquiridos en el desempeño profesional.
- Transformación en el desarrollo individual del profesional en su entorno laboral.
- Resultados significativos de su labor relacionados con la formación.



Conclusiones Capítulo II:

- La gestión didáctica del proceso de educación del posgrado a distancia se modela a partir de la contradicción dialéctica entre la individualidad y la universalidad de la cultura profesional como elemento que dinamiza y da coherencia a todo el proceso.
- Una de las expresiones más relevantes de esa contradicción está en la necesidad de la interacción constante entre la autogestión de la formación y la gestión institucional transformadora del desempeño profesional como dinámica indispensable para alcanzar la pertinencia y el impacto del proceso.
- La autogestión de la formación se propicia a través de la relación entre la pertinencia del estudio individual, cuando el profesional es capaz de determinar sus potencialidades para la toma de decisiones responsables en el proceso de formación, y el impacto del entorno de formación, cuando con este se recrean las condiciones ambientales necesarias para desarrollar ese estudio individual.
- Para la gestión institucional transformadora del desempeño profesional es preciso la relación entre la pertinencia del soporte didáctico, como expresión de la proyección y construcción curricular, y el impacto de la asesoría metodológica, con la cual se adquiere un nivel más significativo para lograr la sistematización y la generalización de los contenidos.
- Tanto la autoformación profesional como la gestión formativa institucional garantizan la relevancia de sus objetivos en un proceso que se expresa a través de la calidad social de la gestión didáctica del posgrado a distancia.
- Se revela entonces, que la **regularidad** esencial de la gestión didáctica del posgrado a distancia está en la lógica integradora entre la gestión formativa institucional y la autoformación profesional, como expresión transformadora del desempeño profesional.
- La estructura del contenido, la reflexión, la coherencia formativa y la organización metodológica se revelan como nexos didácticos del modelo de gestión didáctica de la

educación de posgrado a distancia, lo que permite reconocerlos como integradores de estas relaciones.

- La estrategia de gestión didáctica del proceso se fundamenta en la regularidad que explica la esencia del objeto y en consecuencia fue concebida como una proyección en la que se combinan la gestión formativa institucional y la autoformación profesional, en una dinámica en la que se definen objetivos y acciones concretas desde una proyección integrada para el establecimiento de un orden interno en los centros universitarios, y de alternativas que le permitirán al profesional, a través de una gestión individual, tomar las decisiones pertinentes para su autoformación.

Capítulo III: Corroboración de los resultados científicos.

Introducción al capítulo III.

En este capítulo se valoran los resultados obtenidos en la corroboración del valor científico metodológico del aporte teórico y práctico de la investigación a través de la consulta a expertos y la ejemplificación de la aplicación parcial de la estrategia de gestión didáctica del posgrado a distancia realizada en el curso de Tendencias Pedagógicas en el programa de la maestría en Ciencias de la Educación Superior que tiene orientación hacia la universalización de la Universidad.

3.1. Valoración de los resultados obtenidos de la consulta a expertos.

Para la valoración cualitativa de los resultados de la investigación; modelo y estrategia, se ha utilizado el criterio de expertos. Este método ha permitido determinar la factibilidad de los resultados y además perfeccionar y enriquecer la propuesta.

A. DETERMINACIÓN DE LOS POSIBLES EXPERTOS.

Se seleccionaron 30 especialistas que tuvieran relación directa ya sea con la gestión del posgrado en general y procesos de educación a distancia en sus distintas modalidades en el territorio. En total se encuestaron dentro de los posibles expertos 12 especialistas de la Universidad de Oriente, 8 del Instituto Superior Pedagógico Frank País García, 6 del Instituto Superior de Ciencias Médicas de Santiago de Cuba y 4 de la Facultad de Cultura Física Manuel Fajardo.

En su selección, fueron tomados en consideración los siguientes aspectos:

- Experiencia profesional vinculada con la temática que se investiga.
- Experiencia como directivo en el sistema.
- Investigaciones realizadas vinculadas de alguna manera con la temática tratada.
- Grado científico

- Categoría docente
- Cargo que ocupa
- Años de experiencia como trabajador en la Educación Superior.

El 46.6 % de los expertos poseen el grado científico de doctor (14), el 26 % de Master (8), y el resto (26, 6%) son licenciados o ingenieros (8) todos ellos, con un promedio de 25 años de experiencia en la docencia universitaria tanto de pregrado como posgrado.

De los expertos seleccionados, el 40 % poseen la categoría docente de profesores titulares (12), el 33 % son profesores auxiliares (10) y un 26.6 % son asistentes (8). Todos ellos han ocupado responsabilidades docentes de diversa índole en el área de posgrado o educación a distancia, como vicedecanos, vicerrector, metodólogos, así como decano y docentes de la facultad de educación a distancia de la Universidad de Oriente.

B. DETERMINACIÓN DEL COEFICIENTE DE COMPETENCIA (k) Y SELECCIÓN DE LOS EXPERTOS.

Luego de la selección de los posibles expertos se aplicó una encuesta a fin de determinar el coeficiente de competencia, a partir de la integración de los cálculos de los coeficientes de conocimiento y argumentación para, sobre esta base, hacer la selección definitiva de los expertos.

Para la obtención del coeficiente de conocimiento (Kc) se multiplica por 0.1 la valoración dada por cada experto en la escala sobre el conocimiento que posee de la temática. La determinación de Kc arrojó lo que a continuación se muestra (véase también anexo 6):

COEFICIENTE DE CONOCIMIENTO	1	0.9	0.8	0.7	0.6	0.5	0.4
CANTIDAD DE PERSONAS	13	9	2	3	1	1	1

Para esta valoración se considera como coeficiente de conocimiento alto de 1 a 0.9; medio entre 0.8; 0.7 y 0.6, bajo desde 0.5 hasta 0. En tal sentido se obtiene que 22 tienen un Kc alto (73.33%), 6 tienen un Kc medio (20%) y 2 Kc bajo (6.66%).

Para la obtención del coeficiente de argumentación (Ka) a cada experto se le presentó una tabla modelo sin las cifras y se le orienta marcar con una X cuál de las fuentes consideró ha influido en sus conocimientos, de acuerdo con los grados alto, medio y bajo.

Al utilizar los valores de la tabla patrón para cada una de las casillas marcadas por el experto, se calcula el número de puntos obtenidos en total y se suman los valores sustituidos de la tabla patrón y se valoran los resultados según los siguientes criterios:

- $0.8 \leq K \leq 1 \Rightarrow K a \rightarrow$ alto.
- $0.5 \leq K < 0.8 \Rightarrow K a \rightarrow$ media.
- $0 \leq K < 0.5 \Rightarrow K a \rightarrow$ bajo.

La determinación del coeficiente de argumentación se sistematiza a continuación (véase también anexo 6):

COEFICIENTE DE ARGUMENTACIÓN	1	0.9	0.8	0.7	0.6	0.5	0.4
CANTIDAD DE PERSONAS	1	3	10	4	3	2	2

De estos resultados se puede inferir que 19 de los encuestados tienen Ka alto (63.33%), 9 medio (30%) y sólo 2 bajo (6,66%).

Para determinar el coeficiente de competencia K, a partir de la integración de los resultados anteriores se aplicó la fórmula siguiente:

$$K = \frac{1}{2} (K_a + K_c)$$

Como resultado de la aplicación de este procedimiento se obtuvo que 21 de los encuestados poseen un nivel de competencia alto (70 %), 7 medio (23.33%), y 2 bajo (6.66%). Para la selección de los expertos se determinará a partir de los que hayan alcanzado niveles de competencia alto y medio, y por tanto 28 de los posibles 30, pueden ser considerados expertos, lo que representa un 93, 33 % de la cifra encuestada (Véase Anexo 6).

C. BUSQUEDA DEL INDICE DE CONCORDANCIA.

En aras de determinar los criterios valorativos de los expertos en torno al grado de factibilidad del modelo y la metodología de gestión del posgrado a distancia se les entregó a cada experto una

copia del modelo y la estrategia donde, luego de realizar el análisis pertinente, debían responder las preguntas expuestas en la encuesta adjunta al informe (ver Anexo 7).

En la Tabla # 1 se resumen los resultados para cada categoría según la opinión de los expertos encuestados.

Aspectos a evaluar	MP	P	PP	NP	Total
1	19	6	2	1	28
2	20	6	1	1	28
3	18	7	2	1	28
4	22	4	1	1	28
5	22	4	1	1	28
6	21	5	1	1	28

Tabla # 1 Resultados de las respuestas ofrecidas por los expertos.

Con los resultados de la Tabla # 1 se obtiene los valores de frecuencias acumuladas para cada uno de los parámetros evaluados. Seguidamente se obtiene una tabla similar, donde se resumen los resultados de los valores de frecuencia relativa acumulativa para los parámetros que están siendo evaluados.

Aspectos a evaluar	MP	P	PP	NP
1	19	25	27	28
2	20	26	27	28
3	18	25	27	28
4	22	26	27	28
5	22	26	27	28
6	21	26	27	28

Tabla # 2 Resultados del cálculo de frecuencias acumuladas por parámetro.

Aspectos a evaluar	MP	P	PP
1	0.6785	0.8928	0.9645
2	0.7142	0.9285	0.9642
3	0.6428	0.8928	0.9642
4	0.7857	0.9285	0.9542
5	0.7857	0.9285	0.9642
6	0.7500	0.9285	0.9642

Tabla # 3 Resultados del cálculo de frecuencias relativas acumulativas por parámetro.

El siguiente paso del método consiste en obtener los valores de la Desviación Normal Estándar Inversa a partir de los resultados de las frecuencias relativas acumulativas. Se observa que en este

último paso mencionado la cantidad de categorías de la encuesta se ha reducido a tres, valor suficiente para obtener los tres intervalos de incrementos y poder evaluar la categoría a la que pertenece cada parámetro según la opinión de los expertos.

Aspectos a evaluar	MP	P	PP
1	0.46	1.24	1.80
2	0.56	1.46	1.80
3	0.36	1.24	1.80
4	0.79	1.46	1.80
5	0.79	1.46	1.80
6	0.67	1.46	1.80

Tabla # 4 Resultados de la Desviación Normal Estándar Inversa.

El procedimiento siguiente consiste en:

- Obtención de la suma total de los valores por fila y columna de la Tabla # 4.
- Obtención del promedio de los resultados de la suma por fila y columna entre la cantidad de categorías y parámetros a evaluar respectivamente.
- Obtención de los valores N-P para cada parámetro a evaluar.

Este último paso es el objetivo central de la aplicación del método. El valor de N se obtiene a partir de la siguiente ecuación:

$$N = \frac{\text{Resultado de la suma por fila o columna}}{(\text{cantidad de parámetros} \cdot \text{cantidad de categorías})} = \frac{22.75}{6 \cdot 3} = 1.26$$

El valor de P es el valor promedio de la suma de cada fila de la Tabla # 4.

Aspectos a evaluar	MP	P	PP	Suma de filas.	Promedio de filas.	N-P	Categoría
1	0.46	1.24	1.80	3.5	1.16	0.1	MP
2	0.56	1.46	1.80	3.82	1.27	-0.01	MP
3	0.36	1.24	1.80	3.4	1.13	0.13	MP
4	0.79	1.46	1.80	4.05	1.35	-0.09	MP
5	0.79	1.46	1.80	4.05	1.35	-0.09	MP
6	0.67	1.46	1.80	3.93	1.31	-0.05	MP
Suma de columnas.	3.63	8.32	10.8	22.75			
Puntos de corte.	0.60	1.38	1.80	--			

Tabla # 5 Determinación de los puntos límites de corte.

A partir de la evaluación de los puntos de corte y su comparación con los resultados de los parámetros N-P de cada una de las filas de la Tabla # 5, es posible valorar el grado de pertinencia de cada uno de los seis aspectos evaluados.

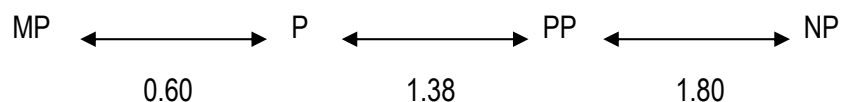


Figura # 1 Gráfica representativa de la recta de puntos de corte.

Como se observa en la Tabla # 5, el resultado de los parámetros N-P para cada uno de los aspectos a evaluar resulta menor que el primer intervalo de los puntos de corte. A partir de este resultado se puede asegurar entonces que, según el análisis de la búsqueda de concordancia entre todos los expertos encuestados, los seis aspectos evaluados alcanzan la categoría *Muy Pertinente*.

De estos resultados puede interpretarse que:

- Ha sido adecuada la selección de los fundamentos epistemológicos, psicológicos, didácticos y sociológicos que sustentan la construcción teórica para la modelación de la gestión didáctica del proceso de educación de posgrado a distancia, permitiendo revelar las categorías esenciales que explican la esencia del objeto de investigación.
- El modelo teórico propuesto es muy pertinente para la elaboración posterior de estrategias particulares que proyecten la gestión didáctica del posgrado a distancia hacia acciones concretas que permitan satisfacer las necesidades de los profesionales en cuanto a su formación. De igual forma ha sido muy pertinente para la determinación de las dimensiones esenciales, desde reconocer sus configuraciones y relaciones que explican el comportamiento de la esencia de la educación de posgrado a distancia, en donde la relación dialéctica entre la gestión formativa institucional y la autoformación profesional permite expresar la lógica integradora del proceso en cuestión teniendo como contradicción fundamental la relación entre la individualidad profesional y la universalidad de la cultura profesional.
- La estrategia propuesta permite que se ofrezca una alternativa viable para mejorar el acceso al posgrado académico a todo aquel profesional que se vea limitado por sus condiciones personales y laborales. Ello es posible a partir de la combinación constante de las acciones institucionales para

dicha gestión y las acciones personales en un proceso de autogestión de la formación. La propuesta garantiza además no sólo el acceso sino la permanencia y sistematicidad en la propuesta académica.

- Los expertos evaluaron además la pertinencia de la relevancia social de las propuestas a partir de interpretar que tanto el modelo como la estrategia son consistentes para provocar un cambio a nivel individual en el profesional y en la gestión institucional y a la vez una transformación social en la medida que por medio de esta gestión integrada se permite perfeccionar el desempeño profesional en las distintas áreas de empleo.

- Se considera muy pertinente la estrategia al ser viable su aplicación, es decir, su aplicación no requiere de gran complejidad y en sí misma es lo suficiente precisa como para obtener resultados significativos sin mucha inversión de capital humano, tecnológico y financiero.

Como resultado de la aplicación de la encuesta a expertos también se obtuvieron una serie de recomendaciones y criterios que permiten perfeccionar los resultados de la investigación. Entre ellos se destacan:

- Continuación de la investigación con vistas al diseño de una metodología para el diseño de posgrados a distancia, y métodos particulares para el desarrollo del curso.

- Reforzar los criterios didácticos del sistema de evaluación del posgrado a distancia.

- Connotar el papel de las Sedes Universitarias como fortaleza para la gestión de este posgrado en los territorios.

- Tratar de insertar en la modelación el proceso de gestión que podrían realizar los organismos empleadores de los profesionales.

3.2. Ejemplificación de la aplicación parcial de la estrategia propuesta en el curso Tendencias Pedagógicas del Programa de la maestría en Ciencias de la Educación Superior en la Universidad de Oriente.

Para complementar la corroboración del valor científico metodológico de la estrategia propuesta, así como la factibilidad de su aplicación, se ejemplifican en la gestión didáctica del curso Tendencias

Pedagógicas el cual se inserta en el segundo módulo del programa de la maestría en Ciencias de la Educación Superior y que tiene orientación al proceso de la universalización de esta enseñanza.

La gestión didáctica de este curso tuvo como punto de partida la realización de un diagnóstico para el que se realizaron encuentros grupales entre los docentes del curso, los estudiantes y el investigador de esta tesis. Este diagnóstico permitió además realizar una caracterización del grupo e identificar las necesidades e intereses de los cursistas.

La aplicación se realizó en los dos grupos con que cuenta la maestría, cuya cifra total asciende a 35 profesionales, de ellos 14 son del municipio Santiago de Cuba, 7 de San Luis, 4 de Contramaestre, 3 de Mella, 3 de Guamá y 4 de Songo la Maya, lo que evidencia la necesidad de la adaptación del curso a las condiciones geográficas de cada profesional. De la matrícula 12 son profesores a tiempo completo de la Universidad y sedes municipales y 23 son profesores a tiempo parcial de las sedes municipales y provenientes de los distintos Organismos de la Administración Central de Estado. El grupo posee un promedio de edad de 38, 3 años y el promedio de experiencia profesional es de 18,6 años.

Las necesidades profesionales predominantes en el grupo estuvieron dirigidas a:

- Orientación didáctica para el tratamiento a los encuentros presenciales.
- Orientación pedagógica para potenciar los procesos de formación integral de los estudiantes de las sedes universitarias.
- Orientación pedagógica para la comprensión del modelo de la Universalización de la Educación Superior.
- Orientación didáctica para el proceso de enseñanza aprendizaje en los cursos regulares diurnos.

Las intenciones profesionales de estos estudiantes se concretaron en:

- Perfeccionar la práctica pedagógica y didáctica en el proceso de universalización de la educación superior.
- Perfeccionar el proceso de enseñanza aprendizaje en los cursos regulares diurnos.

A partir del diagnóstico realizado los **factores externos** que se identificaron que podrían influir en el desarrollo del curso fueron:

Amenazas.

- Limitaciones económicas del territorio y la institución.
- Insuficiencias para el acceso a recursos de información externos a la Universidad.
- Lejanía de los cursistas que residen en los municipios alejados de la cabecera provincial y las limitaciones para el desplazamiento entre los territorios.
- La poca colaboración de las administraciones en donde labora cada cursista.

Oportunidades.

- Prioridad del Estado en los procesos de universalización de la Educación Superior y con los programas de impacto social de las tecnologías.
- Apoyo de las sedes municipales universitarias en la cual ejercen su actividad docente los cursistas.
- Necesidad de la preparación de los profesores a tiempo parcial para el tratamiento a la formación integral de los estudiantes de las sedes universitarias.

Por su parte los factores internos se concretan en:

Debilidades.

- Temor hacia la modalidad a partir de los resultados negativos de otros cursos de posgrado en donde se utilizó inadecuadamente la educación de posgrado a distancia.
- Limitaciones para el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones.
- Limitaciones para el uso de medios que faciliten la comunicación alternativa a la relación presencial.

Fortalezas.

- Excelente preparación profesional del claustro de profesores del curso.

- Interés constante de estudiantes y profesores por su superación científico – técnica.
- Los estudiantes tienen una buena disposición para asumir las nuevas tendencias didácticas de formación profesional.
- Resultados teóricos de esta investigación para su aplicación en el curso.

En correspondencia con el diagnóstico realizado para la gestión didáctica del curso Tendencias Pedagógicas se definió como **objetivo**: garantizar las acciones que permitan responder a las necesidades e intenciones de los cursistas en relación con la formación pedagógica que deben alcanzar para que estén en condiciones de argumentar científicamente la lógica de un proceso de investigación educativa desde su valoración con la práctica profesional en el contexto laboral donde se desempeñan.

Para la gestión didáctica de este curso se ejecutaron las siguientes acciones:

- A. Se entregó a cada profesional el soporte didáctico orientador, contentivo de la siguiente estructura:
 - El programa de la asignatura que contenía los objetivos formativos generales para las tres unidades del programa; el contenido por temas de cada unidad y el sistema evaluativo, donde se precisa el proyecto final, su alcance y los indicadores para su evaluación.

El proyecto investigativo final se convierte en el eje integrador para el estudio individual de los contenidos y está en correspondencia con la problemática epistemológica y praxiológica de las tendencias pedagógicas contemporáneas, y su revelación en el contexto donde se desempeña profesionalmente cada uno de los cursistas. Dicho proyecto debe ser revelador del diagnóstico del problema científico evidenciado en el contexto profesional, su indagación teórica y la propuesta de soluciones pedagógicas o didácticas acorde a las condiciones del entorno formativo en que se inserta. La construcción de este discurso científico debe evidenciar la

relación entre la lógica investigativa y la lógica argumentativa del profesional, con énfasis en la crítica reflexiva.

Esta evaluación final es sintetizadora de la relevancia social de los contenidos de las tres unidades del programa: problemática contemporánea de la pedagogía como ciencia; el texto argumentativo y las premisas metodológicas para las investigaciones educativas. Estos contenidos se fueron ajustando a las necesidades e intenciones profesionales de los cursistas.

- Orientaciones cognitivas y metodológicas para cada unidad. Contiene por unidad y por temas sus objetivos formativos específicos, un epígrafe con los conceptos claves o esenciales de cada tema para orientar la comprensión preliminar del contenido, otro epígrafe con orientaciones metodológicas para cada tema donde se propone, desde una intencionalidad didáctica, el refuerzo cognitivo a determinados aspectos, problemáticas y búsqueda bibliográfica específica, marcando la lógica de la sistematicidad del contenido a partir de revelar sus relaciones y nexos.
- Los textos distribuidos por unidades y temas, con la especificidad de textos básicos y complementarios.
- Los power-points por unidades y temas, que desde la animación visual refuerzan niveles de síntesis cognitivas.

B. Se organizó didácticamente el curso, donde se consideró sólo el encuentro final como obligatorio para el debate y presentación de los proyectos investigativos relacionados con el contexto profesional de cada cursista. Se establecieron asesorías metodológicas opcionales.

Las asesorías metodológicas opcionales se convirtieron en espacios dialogados para reforzar los niveles de ayuda en la autogestión formativa, con énfasis en la aclaración de dudas, establecimiento de debates profesionales según la experiencia adquirida en el contexto profesional por el cursista en relación con la contradicción dialéctica generada por la búsqueda teórica y la praxis pedagógica, ello potenció por tanto, espacios de reflexión

crítica donde se evidenciaron por momentos cambios de roles protagónicos entre el profesor y los cursistas.

La comunicación presencial fue reemplazada en algunos casos por una comunicación alternativa a través de las vías telefónicas y correos electrónicos, lo que ratificó que no se dañó la relación afectiva cognitiva entre los actores de este proceso.

La experiencia del desempeño profesional de cada cursista se constituye en un eje integrador para la reflexión en la relación entre la universalidad de la cultura pedagógica, las necesidades e intenciones profesionales y los entornos de autoformación construidos, los cuales potenciaron nuevos marcos de referencias teóricas y contextuales necesarios para ascender a niveles cualitativamente superiores en la interpretación cognitiva.

La realización y el debate de los proyectos evaluativos evidenciaron que los objetivos formativos del curso fueron cumplidos desde lo concebido por la institución y los cursistas, dinamizados por la socialización inicial que se establecieron entre los actores de este proceso y sistematizado en las asesorías metodológicas opcionales.

Para la ejemplificación de la aplicación parcial se ejecutaron también las siguientes acciones:

- Preparación metodológica previa al profesor responsabilizado a partir de la gestión formativa institucional para ser uno de los actores del proceso.
- Concepción, planificación, ejecución y control de la estrategia propuesta en la instrumentación sistemática del proceso.
- Aseguramiento material con la entrega del CD por la institución a cada uno de los cursistas.
- Intercambio sistemático del investigador de esta tesis con el profesor y los cursistas para ir evaluando la marcha del proceso.

Se previó un encuentro inicial opcional orientador para socializar con los cursistas las acciones propuestas en la estrategia de esta tesis para su autogestión formativa y poder ir corroborando con ellos la factibilidad de las mismas.

De una matrícula de 35 profesionales (se incluyen los dos grupos), asistieron al encuentro inicial orientador 28 estudiantes. En la primera asesoría metodológica opcional se incorporaron el resto de los profesionales que no habían asistido al primer encuentro opcional. Los criterios recogidos evidenciaron en su totalidad que el soporte didáctico entregado era explícito de una excelente argumentación teórica y metodológica que los orientó, y ratificaron que si existe pertinencia en el soporte didáctico entregado no se precisa de encuentros presenciales.

Con los cursistas que participaron en el encuentro inicial opcional orientador se socializaron además los nexos didácticos integradores entre la gestión formativa institucional y la autoformación profesional, los cuales, según criterios recogidos, dinamizaron su autogestión formativa y permitieron establecer los contactos cognitivos y metodológicos esenciales entre todos los actores del proceso.

A partir de los intercambios realizados con los cursistas se corroboró una valoración positiva con respecto a las acciones autogestionadas propuestas para:

- El estudio individual. Consideraron que a partir de la efectividad de la orientación curricular ofrecida en el soporte didáctico, las distintas acciones que realizaron como parte de su estudio individual permitieron interpretar adecuadamente la orientación didáctica y transformarla en los conocimientos y habilidades que eran significativos para sus intereses e intenciones profesionales y para la realización del proyecto de investigación objeto de la evaluación final.
- La autoconstrucción del entorno formativo. En este sentido valoraron la influencia de las condiciones reales del entorno que fueron construyendo a partir de su realidad personal y familiar, el contexto laboral y los medios ofrecidos por la institución. Con ello se pudo corroborar el impacto de la autoconstrucción del entorno formativo porque es posible observar como aquellos que lograron crear las condiciones idóneas básicas el proceso de autogestión de la formación se hizo más fluido y los resultados positivos fueron evidentes, mientras que aquellos donde por ejemplo, falló el acceso a la computadora para consultar el soporte didáctico, la colaboración de la administración, etc. los resultados no fueron tan favorables. De esta forma, en dependencia de la potencialidad para la autoconstrucción del entorno de formación, los cursistas estuvieron en condiciones de orientarse en

la comprensión de los núcleos esenciales del contenido, para posteriormente, a través del estudio individual, lograr su sistematización y generalización y construir también su proyecto de investigación.

Dentro de los resultados más significativos revelados en la aplicación parcial están:

- Se evidenció un refuerzo en la trascendencia sociológica de la gestión didáctica del posgrado a distancia, a partir de que los cursistas asumieron su autoformación desde su inserción en su contexto social y donde determinadas particularidades políticas, económicas y sociales del entorno condicionaron su autogestión formativa. Ello implicó que reconocieran la flexibilidad en su formación y asumieran la toma de decisiones autoformativas desde una concepción más dinámica y transformadora. Reconocieron la contradicción dialéctica entre cómo se produce el conocimiento y los escenarios sociales en que se insertan, lo que potenció por tanto, un desarrollo en su desempeño profesional que perfeccionó por un lado, el contexto social en que se desenvuelven y por el otro, la gestión didáctica formativa institucional.

Este fortalecimiento sociológico de la formación permitió que los cursistas reconocieran la no preeminencia en la orientación curricular de una universalidad de la cultura que estuviera al margen de los diferentes desarrollos individuales y contextuales, los cuales se dinamizaron en el proceso formativo desde revelar las contradicciones entre el pensar y el hacer.

En los resultados evaluativos alcanzados se evidenció que los cursistas rehusaron a concebir la formación cognitiva sin conflictos, armoniosa y consensual. La práctica social, aseguraron, les permitió configurar su formación a partir de las relaciones sociales que les potenciaron mayores niveles de autonomía y exigencias profesionales, ello se demostró, en las propuestas de soluciones a problemas profesionales que debían argumentar como resultado de un proyecto final evaluativo que se integró desde la socialización inicial en un proceso coherente formativo, entre la gestión institucional y ellos.

Otro aspecto esencial evidenciado estuvo en el reconocimiento que hicieron en que no se puede concebir una secuencia formación-desempeño profesional hecha una sola vez en la vida, sino que argumentaron la importancia de una formación más amplia, que les renueve aprendizajes diversos con un permanente desarrollo de sus competencias profesionales desde las contradicciones de la práctica social y en respuesta a los cambios trascendentales culturales, con énfasis en la innovación tecnológica y comunicativa.

- En el aspecto didáctico, los cursistas criticaron frontalmente las concepciones tradicionales, verticales y abstractas, del proceso de enseñanza aprendizaje hasta hoy prevaeciente en otros cursos de posgrados recibidos. Reconocieron que la asesoría metodológica opcional promueve el diálogo, con circulación de los roles de educador y educando, basados en la reflexión crítica y en la perspectiva de una realidad más concreta desde la problemática del desempeño profesional.
- Emitieron opiniones positivas con respecto al énfasis marcado en los procesos de concientización y de organización metodológica, que se sustentó en una coherencia formativa socializada inicialmente. Valoraron en el proyecto evaluativo final el espacio de conflicto que diferentes teorías y tendencias pedagógicas abren en nuevos espacios reales del quehacer didáctico en las sedes universitarias territoriales, lo que evidenció una mirada crítica de la relación teórica-práctica y una asunción personalizada del compromiso social adquirido para una transformación cualitativa de su entorno pedagógico y didáctico. Se reveló, en la argumentación científica realizada en la presentación del proyecto, la profundización teórica y metodológica realizada, lo que reafirmó la necesidad de concebir desde la orientación curricular marcos de referencias teóricas que permiten generar investigaciones que profundicen en las problemáticas contextuales y que den cuenta de la complejidad del proceso formativo para ir ascendiendo a niveles cualitativamente superiores en la autoformación profesional. Ello permitió corroborar que en el proceso de gestión didáctica del posgrado a distancia son importantes: el vínculo presencial o por otras vías alternativas que establezcan los actores del proceso formativo, la relación con el

objeto de conocimiento, la relación adecuada entre ese objeto de conocimiento seleccionado y el diseño curricular, potenciando los nexos didácticos que integran el proceso de formación institucional y la autoformación profesional. Estos son aspectos cruciales e insoslayables en una formación de sujetos críticos, protagónicos y con compromiso transformador.

En la evaluación de los indicadores para comprobar la eficacia del proceso³⁹, los resultados obtenidos reforzaron la necesidad de asumir una postura por los cursistas que trascienda dialécticamente la realidad en la búsqueda de superarla y no asumirla como algo estático e inmutable, las propuestas realizadas en los proyectos evaluativos evidenciaron profundidad epistemológica por un lado, y por el otro, su adecuación a las condiciones concretas de cada contexto social en que cada uno de los profesionales se insertan. Otro de los aspectos meritorios observados estuvo en que se fue evidenciando en los proyectos evaluativos un movimiento entre los logros obtenidos del estudio de los contenidos formativos orientados y los nuevos contenidos, no orientados, pero que emergieron de la necesidad del profesional de proponer nuevas soluciones a problemáticas complejas de su entorno social, se potenció, por tanto, procesos de aprendizaje que les permitieron a los profesionales navegar por las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones en una actualización permanente para su autoformación.

Se reconoció por tanto, que los espacios formativo y laboral, están cada vez más cerca y se entrecruzan de numerosas y diversas formas, por lo que concebir una construcción curricular y su sistematización institucional desde el desempeño profesional de los cursistas del posgrado a distancia, se convierte en una necesidad insoslayable de esta gestión didáctica.

Desde la participación argumentativa en los debates realizados en la presentación de los proyectos, se reveló un nivel esencialmente superior en la reflexión crítica, la socialización de los resultados obtenidos potenció una reconstrucción del conocimiento más profunda desde el respeto a las intenciones y necesidades individuales profesionales. El discurso crítico se sustentó en un proceso

³⁹ Véase epígrafe 2.2: Indicadores para la evaluación del impacto de la estrategia.

de indagación e interpretación que se generó desde la autogestión formativa, y la aceptación de las diferencias personalógicas y contextuales significó un replanteo didáctico para romper con las miradas homogeneizadoras que pudieran constituirse en la negación de esas diferencias. Ello ratificó que la gestión didáctica parte del reconocimiento de la singularidad histórica, social y cultural de los sujetos que se forman.

Un aspecto relevante que valoraron los cursistas estuvo en la gestión de la calidad didáctica construida y negociada en el curso, no desde una lógica gerencial-organizacional, predominante hoy en las formas de control y regulación del currículo y el trabajo docente, sino como una lógica integradora del proceso formativo donde se gestó sistemáticamente una movilización permanente para la autoformación desde el desempeño profesional, la reflexión, la organización metodológica y la coherencia formativa. Aseguraron que la calidad está en el sistema integrado de acciones didácticas institucionales y autoformativas que aseguren la formación de profesionales que puedan desempeñar cada vez, de forma más significativa, sus compromisos sociales. Significa entonces, una transformación del sujeto que se forma, con sentido y rigurosidad técnica, en un proceso donde se sistematicen y generalicen la relevancia social de los contenidos, la pertinencia pedagógica en el carácter orientador del soporte didáctico y la asesoría metodológica y el impacto transformador de la formación en un contexto social determinado.

Desde una valoración psicológica, y evaluando los indicadores de la pertinencia⁴⁰, los cursistas consideraron que el haber connotado en su autogestión formativa los nexos didácticos les potenciaron recursos personalógicos como la flexibilidad para enfrentar las problemáticas pedagógicas y didácticas de su entorno profesional, la independencia profesional para la búsqueda de alternativas para la solución de esas problemáticas; y la iniciativa para convocar a otros profesionales de su entorno al debate y la reflexión. Manifestaron que al desarrollar el proyecto evaluativo reforzaron una autovaloración adecuada acerca de sus potencialidades para perfeccionar su desempeño profesional y las necesidades siempre crecientes de autosuperación posgraduada. Sin embargo reconocieron que requerían para ello la pertinencia del carácter orientador institucional,

⁴⁰ Véase epígrafe 2.2: Indicadores para la evaluación del impacto de la estrategia.

que los movilizó hacia la indagación de nuevos contenidos desde evidenciarles la relación contradictoria entre la universalidad de la cultura profesional, sus intenciones y los entornos en que se desenvuelven. Criticaron la hiperbolización de contenidos recibidos en otros cursos de posgrados desde una marcada teorización, y un poco alejados de su relevancia social, que no les potenciaron los recursos personológicos para la interacción social y sólo hicieron énfasis en los procesos lógicos del pensamiento para una realización autoformativa intrapersonal. Se refuerza por tanto, la concepción histórico cultural desarrollada por Vigotsky que permite comprender el aprendizaje como una actividad social y no sólo como un proceso de realización individual.

La atención diferenciada a cada cursista se sistematizó en las asesorías metodológicas opcionales, y en otros contactos, como la vía telefónica y el correo electrónico, reconocieron por tanto, que sus necesidades, expectativas y propósitos fueron atendidos, lo que había constituido una de sus preocupaciones iniciales cuando conocieron que se iba a proceder con una gestión didáctica compartida en la educación de posgrado a distancia. Reforzaron por tanto, su valoración con respecto a la necesidad de que la orientación curricular institucional atienda a los planos internos y externos: en el plano interno reconocieron el valor de los nexos didácticos propuestos en cuanto potenciaron la reflexión, la valoración y lo vivencial, y en el plano externo se refuerza lo conductual, lo comportamental.

Aseveraron que los nexos didácticos propuestos se convirtieron en mediadores de una gestión compartida interpersonal, y que en este proceso de educación de posgrado a distancia, a diferencia de los modelos pedagógicos presenciales donde la comunicación sistematizada es la mediadora de estas relaciones socializadas, estos nexos didácticos se constituyen en la esencia integradora del proceso. Se corroboró entonces, que los nexos didácticos como expresión semiótica de la gestión compartida entre los actores de este proceso permite integrarlos aportando una interpretación holística que se expresa desde la relación dialéctica entre el proceso de autogestión formativa y el proceso de gestión formativa institucional.

El autor de esta investigación en un proceso de diálogo con los cursistas establecido en el encuentro orientador y en las asesorías metodológicas opcionales (y evaluando además los indicadores de la evaluación del proceso y la pertinencia) fue sintetizando las siguientes recomendaciones y preocupaciones:

- Preocupa la accesibilidad a la infraestructura tecnológica, sin embargo, se autogestionó a partir de los centros de trabajo, amistades, y los “Joven Club de computación”.
- Se recomendó atender además, a la diversidad contextual de los profesionales desde el carácter orientador institucional, no sólo visto en la concreción individual del desempeño profesional en la búsqueda de soluciones a problemas profesionales, sino también que la orientación institucional llevara explícita las consideraciones teóricas para enfrentar la diversidad contextual de las profesiones a partir de su principal banco de problemas. Esta recomendación obliga a sistematizar el vínculo Universidad-Empresas.
- Se recomendó la necesidad de valorar la relación entre los objetivos, los contenidos formativos y los logros a evaluar a partir de la duración de los cursos. Esta recomendación permitió asumir con flexibilidad una variante organizativa negociada entre el docente y los cursistas con respecto al período de defensa del proyecto evaluativo final.

De los 35 que iniciaron el curso, 32 de ellos se presentaron a la evaluación final y los resultados obtenidos fueron: 8 excelentes, 15 bien y 9 regulares. Los estudiantes que faltaron están pendientes de evaluación por encontrarse en ese momento de viaje cumpliendo parte de sus obligaciones laborales. Estos resultados evidencian la efectividad del indicador relacionado con el cumplimiento de los objetivos didácticos.

Conclusiones capítulo III.

- Los resultados de la consulta a los expertos que fueron encuestados resultaron positivos, ya que el total de ellos corroboraron la calidad de la propuesta (modelo y estrategia), tanto desde el punto de vista de su concepción, como de su efectividad.
- A través de la ejemplificación de la aplicación parcial de la estrategia en el curso Tendencias Pedagógicas del programa de la maestría en Ciencias de la Educación Superior, se evidenció el valor científico metodológico y la factibilidad de aplicación de los resultados obtenidos. Los cursistas consideraron que ésta es una forma viable para superar las dificultades que tradicionalmente han restringido su acceso al posgrado académico, desde connotar el valor de la relación entre la autoformación profesional y la gestión formativa institucional. Ello permitió organizar y desarrollar el curso en correspondencia con las potencialidades e intenciones de cada profesional, lográndose resultados significativos en el orden individual, pero a la vez son resultados que se revierten en una transformación social del contexto donde se desempeña cada profesional.
- Se corrobora el valor de los nexos didácticos como mediadores de la gestión didáctica de la educación de posgrado a distancia, los cursistas reconocieron que el valor de los nexos didácticos radica precisamente en permitir integrar las dimensiones de este proceso aportando una interpretación holística que se expresa en la relación dialéctica entre la autogestión formativa y la gestión institucional transformadora del desempeño profesional.

Conclusiones generales y recomendaciones.

Conclusiones generales:

1. El proceso de educación de posgrado a distancia en su singularidad como objeto de estudio, evidencia insuficiencias teóricas que fundamentan la necesidad de su reconstrucción conceptual para establecer la lógica integradora didáctica que dinamiza su gestión y los nexos que la integran.
2. Estas insuficiencias teóricas se concretan en tres aspectos fundamentales:
 - El predominio de enfoques de gestión tecnológica y mercantilista en los estudios teóricos sobre cursos a distancia que desvalorizan la dimensión didáctica del proceso.
 - Ausencia de presupuestos didácticos particulares del posgrado a distancia que dinamicen las nuevas relaciones que se establecen entre los participantes del proceso a partir de cambios en las alternativas de comunicación.
 - No definición de los rasgos que singularizan al proceso de formación del posgrado a distancia de todo el sistema de la educación a distancia en sí.
3. En la investigación también se diagnosticaron las insuficiencias que dificultan el acceso, permanencia y culminación en las actividades de posgrado de la Universidad de Oriente, como expresión situacional del problema científico que justifica la necesidad del objeto de esta investigación, la formación de posgrado, y su gestión didáctica para contribuir a perfeccionar la pertinencia social de la formación posgraduada que responda a las exigencias masivas y heterogéneas de la superación profesional en la contemporaneidad .
4. Como resultado de la caracterización didáctica, psicológica y sociológica y el análisis de los antecedentes históricos del objeto de la investigación, que permitió su singularización epistemológica, se reconoce la trascendencia de la unidad dialéctica que se establece entre la individualidad y la universalidad de la cultura profesional para una modelación didáctica que permita explicar el proceso de educación posgraduada del profesional desde lo singular en integración con la gestión que realizan las instituciones universitarias para contribuir a la transformación del desempeño profesional. Esta relación refuerza el papel de la Universidad

como elemento transformador y preservador de la cultura y la pertinencia de la autogestión personal como elemento que garantiza la obtención de resultados significativos en la formación profesional.

5. La unidad dialéctica entre la individualidad y la universalidad de la cultura profesional se configura como la contradicción fundamental del modelo propuesto y es la relación que dinamiza y da coherencia a todo el proceso de gestión didáctica del posgrado a distancia. Se expresa de manera especial en la necesidad de la interacción constante entre la autogestión de la formación y la gestión institucional transformadora del desempeño profesional como dinámica indispensable para alcanzar la calidad social en el proceso de formación de posgrado a distancia.
6. La contradicción entre la autogestión de la formación y la gestión institucional transformadora del desempeño profesional permite la lógica a su vez, entre la orientación, la comprensión, la sistematización y la generalización de los contenidos y entre la proyección y construcción curricular, su sistematización formativa y su evaluación.
7. La autoformación profesional y la gestión formativa institucional garantizan la relevancia del posgrado a distancia en un proceso que se expresa a través de la calidad social de su gestión didáctica. La integración de estas dimensiones y configuraciones permite que se revele la gestión didáctica del proceso de educación de posgrado a distancia como aquel proceso donde se concibe, planifica, organiza, ejecuta y controla de forma sistémica las acciones formativas institucionales y las acciones de autoformación profesional.
8. Se ha revelado entonces en la investigación que la **regularidad** esencial de la gestión didáctica del posgrado a distancia está en la lógica integradora entre la gestión formativa institucional y la autoformación profesional, como expresión transformadora del desempeño profesional.
9. La estructura del contenido, la reflexión, la coherencia formativa y la organización metodológica emergen como nexos didácticos del modelo de gestión didáctica de la

educación de posgrado a distancia, lo que permite reconocerlos como integradores de las relaciones que se establecen entre la gestión formativa institucional y la autoformación del profesional.

10. La estrategia de gestión didáctica de este proceso es expresión de la regularidad esencial que explica la esencia del objeto de investigación y en consecuencia fue concebida como una proyección en la que se definen e integran objetivos y acciones concretas conducentes a la autoformación del profesional y a la gestión formativa institucional.
11. Se corroboró el valor científico y la factibilidad del modelo y la estrategia propuestos, a través del método de criterio de expertos y en la ejemplificación de la aplicación parcial de la estrategia. La interpretación de los resultados alcanzados en ambas tareas científicas conllevó a reconocer en estas propuestas una alternativa viable para perfeccionar la pertinencia social de la formación posgraduada.
12. A partir de configurar un proceso de abstracción, desde revelar las inconsistencias teóricas existentes en la valoración epistemológica del objeto de esta investigación y encontrar la contradicción fundamental que puede dinamizar su gestión didáctica en la unidad dialéctica entre la individualidad y la universalidad de la cultura profesional, como primeros momentos de síntesis esenciales de la investigación, se transita entonces, a la modelación de la gestión didáctica de la educación de posgrado a distancia que se dinamiza a través de la contradicción interna entre la autogestión de la formación y la gestión institucional transformadora del desempeño profesional. Ello permite elaborar la estrategia propuesta para su instrumentación en la praxis profesional y llegar a la corroboración de la factibilidad y el valor científico de estos resultados. Esta dinámica se constituye por tanto, en expresión sintética de la lógica científica desarrollada en este proceso investigativo.

Recomendaciones.

1. Desarrollar investigaciones con vistas al diseño de metodologías y métodos particulares de la didáctica del posgrado a distancia.
2. Reforzar los aspectos del sistema de evaluación del posgrado a distancia.