



[Cierre de edición 15 de diciembre del 2010]

## **Demandas formativas para la concepción de la superación del profesor-tutor de enfermería, en la universidad de las ciencias médicas cubana**

### **Training Needs for Transcending Nursing Professor-Tutor Conception at the Cuban University of Medical Sciences**

*Alexander Mendoza Jacomino<sup>1</sup>*

Centro de Estudio de Educación  
Universidad Central "Marta Abreu" de las Villas,  
Cuba  
[alexmj@uclv.edu.cu](mailto:alexmj@uclv.edu.cu)

*Iliana Artilés Olivera<sup>2</sup>*

Centro de Estudios de Educación  
Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas  
Cuba  
[iliao@uclv.edu.cu](mailto:iliao@uclv.edu.cu)

*Javier Torres Valladares<sup>3</sup>*

Hospital Universitario "Arnaldo Milián Castro"  
Cuba  
[javiertv@hamc.vcl.sld.cu](mailto:javiertv@hamc.vcl.sld.cu)

Recibido 27 de julio de 2010 • Aceptado 31 de agosto de 2010

*Resumen.* En el siglo XXI crece el interés por elevar la calidad de los sistemas educativos, lo que plantea la urgencia de profesionalizar el rol del docente, mientras se hace patente la necesidad de una superación apoyada en la autogestión del aprendizaje, por lo que se requiere que estas actividades constituyan modelos de la práctica pedagógica.

Partiendo de los presupuestos que enfatizan el cambio hacia acciones de superación por consenso y no directivas, como generalmente se ha hecho, y desde el enfoque histórico cultural, es que se introduce un visión de la superación profesional del enfermero, el cual trasciende la transmisión de conocimientos, hacia un desarrollo de sus necesidades educativas diagnosticadas.

*Palabras clave.* Aprendizaje cooperativo, asesoramiento, enfermería, aprendizaje y superación docente, educación permanente.

*Abstract.* In the twenty-first Century the concern to increase the quality of educational systems has grown considerably, urging us to professionalize teacher capabilities and to work continued education all along their professional careers. This, in turn, is based on the self-management of learning and also on activities directed to the professional development of true models of pedagogical practice.

Departing from the assumption that calls for a change in the way professional development is understood, which emphasizes the need to move towards a model that would deal with the issue on an agreed-upon way-rather than a directive one, as it has traditionally happened- a new vision as to the way that professional development should be conducted is herein presented, namely that of Psycho-pedagogical Counseling, which goes from the mere transmission of knowledge onto the development of competencies according to the needs that have been identified by those taking part in the process.

*Key words.* Cooperative learning, learning, professional upgrading.

<sup>1</sup> Licenciado en Educación. Máster en Ciencias de la Educación Superior. Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor auxiliar. Labora en el Centro de Estudio de Educación en la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Cuba. Se desempeña como profesor de Pedagogía.

<sup>2</sup> Licenciada en Educación, especialidad Biología. Máster en Ciencias de la Educación Superior. Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesora auxiliar. Labora en el Centro de Estudio de Educación en la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Cuba. Se desempeña como profesora de Pedagogía.

<sup>3</sup> Licenciado en Enfermería. Máster en Ciencias de la Educación Superior. Profesor Auxiliar. Profesional que se desempeña como docente en el Hospital Universitario "Arnaldo Milián Castro" en Cuba, donde imparte la asignatura Introducción a la Enfermería.



## Introducción

La responsabilidad de la educación ante el desarrollo de las personas, su enriquecimiento cultural, el progreso de sus conocimientos, la búsqueda de igualdad de posibilidades, la eliminación de desigualdades, así como su contribución al desarrollo socioeconómico de la sociedad, han sido objeto de debates en congresos y encuentros internacionales. Educación para todos, durante toda la vida, es el paradigma educativo que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] ha acogido para caracterizar el objetivo supremo que debe alcanzar la sociedad moderna,

Deviene en marco referencial para comprender estos retos, la **Conferencia Mundial sobre Educación para Todos** (UNESCO, 1990), la **Conferencia sobre Libertad Académica y Autonomía Universitaria** (UNESCO, 1992), la **Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social** (UNESCO, 1995), el **Congreso Mundial sobre Educación Superior y Desarrollo de los Recursos Humanos en el Siglo XXI** (UNESCO, 1997), la **Quinta Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas** (UNESCO, 1997) la **Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y acción** (UNESCO, 1998) y **Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe** (UNESCO, 2008): la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios, entre otros.

Los retos que presupone este marco referencial traslucen que la misión de la universidad de las ciencias médicas en el siglo XXI está dirigida a la formación de profesionales altamente capacitados que actúen como ciudadanos responsables, competentes y comprometidos con el desarrollo social.

El **Informe UNESCO** (1995) materializa esta misión, a partir de proponer cuatro pilares en los se debe basar la educación del siglo XXI: “aprender a conocer”, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; “aprender a hacer”, para poder dominar el propio entorno; “aprender a vivir juntos” para participar y cooperar con los demás, y “aprender a ser”, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Consecuente con esta idea, Picardo (2000) sintetiza en tres direcciones las funciones de la actual universidad: preservación y transmisión crítica del conocimiento, cultura y valores sociales (función socializadora); revelación de las capacidades individuales (función orientadora), y aumento de la base de conocimientos de la sociedad (función investigadora y de extensión cultural).

Las contundentes declaraciones internacionales anteriores y las condiciones actuales del desarrollo de la sociedad cubana han posibilitado elevar el nivel cultural de la población y contribuir, de manera justa y equitativa, a la posibilidad de acceso a estudios superiores, iniciando la entrada al siglo XXI con la creación de las Sedes Universitarias de Salud, de modo que quedara garantizada la continuidad de estudios universitarios a los egresados de los diferentes Programas de la Revolución y se pudiera introducir el concepto de universalización de la salud.

En esta dirección, Benítez, Hernández y Pichs (2000) define el concepto “universalización de las universidades”, como un proceso continuo de transformaciones, dirigido a ampliar cada vez más las oportunidades de acceso a la universidad con el objetivo de conquistar la plenitud y, sustancialmente, multiplicar y extender al desarrollo de una cultura general integral del pueblo y con ella, su bienestar material y espiritual.

En el ámbito de las Ciencias Pedagógicas, este nuevo modelo formativo es de sensible interés, especialmente, en medio de las reformas que se promueven a favor del cambio en la concepción del currículo, del aprendizaje y, especialmente, por el logro de una cultura general integral, sobre la base de la justicia social, con el logro de una igualdad de oportunidades y posibilidades para todos.

La idea de la universalización rompe, radicalmente, con el patrón de educación superior aceptado social e históricamente. Tiene en cuenta, además, que “(...) la universidad es una de las instituciones más ancladas en el pasado y más resistentes al cambio” (Janne, 1973. citado en Tünnermann, 1996, p. 114).

## Desarrollo

La carrera de Enfermería, se redimensiona descubriendo las posibilidades de que la Educación Superior y la cultura se extiendan y se multipliquen, en la medida en que trascienda los muros institucionales, para el logro de una formación desde el desempeño de la profesión, lo que pone en relieve el papel preponderante que tiene la práctica en el proceso formativo o de profesionalización.

De lo anterior se deriva, en criterio del autor, la interdependencia dinámica que existe entre la universidad, la carrera de enfermería y la sociedad, lo que configura demandas al proceso de formación y desarrollo profesional.

En opinión del investigador, analizar las demandas que se sitúan en el contexto, precisa considerar, a un nivel cualitativamente superior, el concepto de formación, el cual queda explicitado por Álvarez (1999) como el proceso y el resultado cuya función es la de preparar al ser humano en todos los aspectos de su personalidad.

Este proceso, desde el punto de vista de su finalidad, se estructura en tres dimensiones de forma integrada y en estrecha interdependencia, aunque cada una, como refiere Horruitiner (2006), es portadora de algún modo de la cualidad más general: la instructiva, la desarrolladora y la educativa.

Lo anterior posibilita reconocer que la universidad de las ciencias médicas, como institución social, es la portadora principal, por su mayor grado de especificidad, del encargo indelegable de preservar, promover y desarrollar la cultura de la humanidad, a través de la integración dialéctica de sus procesos sustantivos en vínculo con la sociedad: formación, investigación y extensión.

Resulta particularmente interesante la visión de autores de reconocido prestigio en el orbe internacional, como Gómez (1996), Pozo y Monereo (1999), Labarrere (1987) y Pérez (1998), por citar algunos, al defender la idea de una cultura del aprendizaje y, especialmente, de una educación para toda la vida que promueva la autoeducación.

En esta dirección, una **primera demanda** que enfrentan hoy las universidades de las ciencias médicas, en particular la carrera de Enfermería, **es la formación permanente del profesorado**, para poder cumplir con la nueva misión de masificar la Educación Superior a través del proceso de universalización, de manera que se construya el nuevo modelo de universidad que garantice igualar el acceso al egreso, a través de una adecuada estrategia de permanencia.

Alcanza un matiz diferenciador y especial esta formación permanente del profesorado en las universidades no pedagógicas, porque en su gran mayoría, estos profesionales no proceden de centros de formación pedagógica y como deciden dedicarse a la formación de profesionales, ya sea a tiempo total o parcial, poseen limitaciones en las competencias sociológica, psicológica, pedagógica y didáctica requeridas para desarrollar de manera eficiente este proceso.

Surge así la necesidad de explicitar **una segunda demanda**: la de **gestionar la formación postgraduada, como una vía para el desarrollo profesional del profesor de Enfermería**, que posibilite que estos profesionales alcancen los conocimientos, habilidades y recursos pedagógicos, para poder enfrentar, de manera científica, su labor como docentes universitarios y, con ello, contribuir a la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje en las instituciones de las ciencias médicas.



En este proceso de universalización, la formación de postgrado debe adquirir nuevas dimensiones. Ya el propio Ministerio de Educación Superior (Cuba, La Habana. MES, 2004) expone la realización de dos modalidades y una de ellas incluye la formación pedagógica, la cual debe ser resuelta mediante la educación a distancia o la semipresencial.

Los análisis que pudieran derivarse de esta demanda serían en extremo interesantes, especialmente porque este proceso de transformación debe llevar aparejada la necesidad de hacer comprender a los actores educativos (profesores, tutores, empleadores, autoridades académicas) lo importante que es despojarse de los conceptos de educación bancaria, dogmática, autoritaria, la cual relega la individualidad y se divorcia de la vida, por su incapacidad para dar respuesta a los problemas de la comprensión y formación del ser humano y a las expectativas de la sociedad.

Congruente con los presupuestos anteriores, el autor refuerza la tesis de que la universalización de la educación superior no significa solamente la adopción de nuevos métodos y estilos en el trabajo docentes-metodológicos, sino algo mucho más trascendental que ha penetrado en las concepciones pedagógicas sustentadoras de la formación profesional del enfermero en condiciones de una educación masiva, abierta a la diversidad y al desarrollo humano.

En consonancia con lo apuntado, la concepción pedagógica en el modelo educativo de Enfermería aplicado en las sedes universitarias de salud, tiene que garantizar ayudas pedagógicas, que permitan desarrollar, en el estudiante, su formación integral, al apoyar su desarrollo profesional con autonomía personal, como protagonista de su propia formación.

Como respuesta a esta exigencia pedagógica, Horruitiner (2006) reconoce que una oportunidad formativa, que puede garantizar en la educación superior cubana un proceso integrador, de carácter personalizado, dirigido a contribuir de forma efectiva a la apropiación de conocimientos, habilidades y valores estrechamente vinculados al desempeño profesional y, en general, a la conducta social, se encuentra en la introducción de la figura del tutor.

Los presupuestos planteados por el autor anterior y seguidores (Contreras, 1995; Mena, 1996; Horton, 2000; Anzola y Berge, 2002; Ortiz y Mariño, 2004; Romeo, Aguarales, Blázquez (2005); Vizcarro (2005); Otero y Nieves (2005) y Cuba, La Habana. Ministerio de Educación Superior [MES], 2006), orientan la **necesidad de brindar desde la función de orientación del profesor una atención y un tratamiento especial a todos los elementos personales y no personales del proceso pedagógico, con la intención de viabilizar el proceso de enseñanza-aprendizaje semipresencial, estimulando sistemas de ayudas pedagógicas.**

Sistemas de ayudas pedagógicas, que a juicio del investigador, sean entendidas como orientación para promover autonomía, para traspasar la responsabilidad del profesor al alumno y que sea este quien desde la interacción y la intención construya y reconstruya los sentidos y significados en su formación.

La trascendencia de este reto sitúa la **demand**a de enfatizar en el desempeño profesional desde la función de tutoría, a partir del **reconocimiento del profesor universitario como sujeto de su desarrollo profesional.**

En virtud de este principio, se reconoce la necesidad de que el docente que forma al futuro enfermero asuma una postura comprometida y responsable en su desempeño profesional. Para ello, debe potenciarse el desarrollo integral del profesor como persona, a través del reconocimiento de la necesaria unidad del pensar, el sentir y el actuar en el ejercicio de sus funciones, es decir, de sus conocimientos, habilidades, actitudes, motivos y valores en la regulación de su actuación profesional.

La formación en el centro como propuesta de perfeccionamiento de la superación, deviene en una opción digna de ser pensada y explorada a la luz de principios y valores que sustentan un programa de formación que asume la colaboración, la implicación y el trabajo desde el

equipo docente. Demanda que ha sido considerada por diversos estudiosos, con coincidencias en que la formación desde el centro promueve más la participación y la sitúan como espacio de potencialización relevante de significados y sentidos, para los profesores y su práctica pedagógica, porque se reflejan, de manera creíble, sus necesidades, problemas y aspiraciones, en un contexto de trabajo natural.

A juicio del investigador, esta formación desde el centro permite la construcción de espacios formativos, si se toma en consideración que los profesores puedan reflexionar y pronunciar sus propias inquietudes, comparándolas con las de sus compañeros, convirtiendo su formación en un proyecto común institucional. Proyecto que debe configurarse desde un proyecto de desarrollo profesional individual, que visualice el sentir, el pensar y el actuar, en el campo de los valores esenciales de la actividad pedagógica, y se conjugue con las expectativas, aspiraciones, metas y programas de acción de los diferentes profesores y que se instituya como un proceso para el desarrollo personal, institucional y social.

En esta dirección, se concibe al centro educativo como unidad de cambio, por ello, se debe asumir que todo cambio educativo precisa de la necesidad de introducir factores de la dirección científica. En tal sentido, a la Sede Universitaria de Salud se le precisa como **demanda** el concebir la educación del postgrado como vía para el desarrollo profesional, como un proceso de dirección, que exija de la planificación, organización, desarrollo, control y evaluación (Valle y García, 2007).

La determinación de este postulado solo será definido como creíble, si en la Sede Universitaria se concibe la dialéctica de la centralización y la descentralización, y se configuran todas las demandas planteadas en una concepción integradora, lo que sitúa la necesidad de profundizar en la concepción de la superación y el desarrollo profesional del profesor en su función como tutor.

En las diferentes demandas, no cabe duda, se ha explicitado el término de formación, y se puede concluir que la formación es proceso y resultado, organizado, sistemático, coherente, continuo e inacabado; que educa, instruye y desarrolla al ser humano de manera integral; dirigido a un fin que puede ser general o especializado, acorde con las exigencias sociales. Se considera que la formación y el desarrollo constituyen una unidad dialéctica,; luego, la educación, es considerada en su función desarrolladora y formativa. Ambas categorías –formación y desarrollo– implican la consideración del ser humano como un ser bio-psico-social y se refuerza, así, la concepción integradora del proceso formativo que se deben resaltar los autores.

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

Los diversos autores consultados emplean formación continua y formación permanente indistintamente como sinónimos. En la apreciación del autor, la formación permanente engloba la formación continua y es más abarcadora, pues la formación continua estaría dirigida a la formación del profesional, mientras dure su ejercicio laboral y siempre se desarrolla a través de la superación profesional que comprende, como formas organizativas: el curso de posgrado (entrenamiento y diplomado) y de la formación académica (maestrías, especialidad y doctorados); además de la combinación con otras formas como son: talleres, seminarios, eventos científicos, entre otros. Los que dan una continuidad a la formación inicial.

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



También, con lo permanente se está aludiendo a que sea aprovechado todo momento y contexto de interacción social para llevar a cabo procesos formativos, no solo situaciones de espacio y tiempo previamente determinadas, ni en instituciones creadas para tal efecto. Así, el individuo puede estarse formando a través de las relaciones que se dan en situaciones laborales, del hogar o comunitarias; por ello, se entiende que al ofrecer una formación dirigida a la profesionalización, reciclaje, reorientación o ampliación de perfiles, se debe incluir, desde su concepción, la utilización conciente de estos espacios interactivos, de ahí la referencia a la formación permanente aún en estos casos.

Al mismo tiempo, Marcelo (1995) adopta el concepto de “desarrollo profesional de los profesores” porque entiende que se adapta mejor a la concepción de una educación permanente:

El concepto desarrollo tiene una connotación de evolución y continuidad que nos parece supera la tradicional yuxtaposición entre formación inicial y perfeccionamiento de los profesores. Por otra parte el concepto desarrollo profesional de los profesores presupone un enfoque en la formación del profesorado que valora su carácter contextual, organizativo y orientado al cambio. (pp. 314-315)

A través del análisis de lo expuesto por Marcelo (1995), se puede descubrir la existencia de un componente personal en la formación permanente del profesor de la carrera de Enfermería, en la medida que engloba problemas relativos a los fines o modelo por conseguir, experiencias que asumir, interacciones sujeto-medio (social, cultural y axiológico), los influjos y plan de apoyo en el proceso. Guarda relación con lo ideológico-cultural como espacio que define el sentido general de esa formación como proceso abierto, permanente y de autotransformación personal y profesional.

Para cumplir con estas demandas de formación permanente del profesor, Medina (1998) reconoce que el sistema de educación postgraduado debe realizar un gran esfuerzo por acomodarse a las modalidades de formación más valoradas por el profesorado como son:

- Autorreflexión sobre la práctica docente, para desarrollar un aprendizaje significativo, personalizado, estratégico y autónomo.
- Implicación del contexto de la institución educativa donde labora, a través del trabajo en equipo de grupos de colegas del mismo centro.
- Desarrollo de proyectos de investigación en equipo, que respondan a la realidad de cada docente y equipos de ciclo, nivel o centro.
- Promoción de jornadas de intercambio de experiencias, que posibiliten la valoración y calidad de las innovaciones.

En el contexto cubano, Fonseca y Mestre (2007), citando a Saras y Contreras (1980), establecen supuestos respecto de la formación permanente del profesor de Enfermería, las cuales son compartidas por el autor. Destacan:

- a) La formación permanente se interpreta como una necesidad personal, profesional y social.
- b) La formación de los docentes, en sus diferentes ciclos, debe ser considerada como un sistema.
- c) La formación permanente debe acercarse a la situación concreta del profesional en ejercicio (contexto).
- d) La formación permanente requiere de especialistas, científicos, psicopedagogos, investigadores, directivos y de los propios docentes.
- e) Cualquier acción de formación permanente deberá contar con los propios interesados, tanto en la preparación, como en la ejecución y evaluación de las acciones.

- f) Cada grupo deberá establecer sus contenidos y sus correspondientes prioridades. Los contenidos deben incluir tanto aspectos curriculares como pedagógicos, para lograr estrecha conexión entre teoría-práctica con conocimiento y educación.
- g) La utilización de modalidades tradicionales (cursos, seminarios, conferencias, entre otros) deben ir tendiendo a darle espacio a otras modalidades más cercanas al docente y su tarea cotidiana: asesoramiento, grupos de autoperfeccionamiento, investigación operativa, realización de experiencias concretas, entre otros.
- h) Necesidad de diagnosticar necesidades de formación de los docentes.
- i) Se debe ofrecer a través de la formación permanente una gama de posibilidades, de manera que el docente pueda acceder a estas acorde con sus necesidades.
- j) Se debe entender que es el alumno, en última instancia, el beneficiario de la formación permanente, por tanto, se debe dar seguimiento a la formación orientando al docente en la aplicación práctica y constatar los cambios producidos.

Las investigaciones desarrolladas por González (1999, 2002), acerca del desarrollo profesional de profesores universitarios en el ejercicio de una docencia dirigida a potenciar el desarrollo moral y profesional del estudiante, han permitido precisar un conjunto de indicadores del desarrollo profesional del profesor de Enfermería. Estos apuntan hacia una actuación profesional autodeterminada: interés profesional, satisfacción en el desempeño profesional, reflexión crítica en el desempeño profesional, perseverancia en la actuación profesional, compromiso con la calidad del desempeño profesional, flexibilidad en la actuación profesional, tendencia al autoperfeccionamiento profesional, dominio de conocimientos y habilidades profesionales, capacidad dialógica y actuación profesional ética.

Estos indicadores se integran en la actuación profesional del profesor que constituye, para sus estudiantes, un modelo de actuación ética y profesional.

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

Desde el contexto cubano, la adecuada formación del personal docente ha sido considerada como un factor privilegiado para incidir en la calidad de la educación; por eso, entre los desafíos actuales, la profesionalización permanente de los educadores se erige como un problema esencial.

## Conclusiones

Cuando se hace alusión de manera general a los retos, tendencias o características de la superación del profesor insertado en el modelo de Enfermería cubano, implica considerar que:

- La relevancia de la superación profesional, como parte del posgrado, radica en el papel que esta tiene en la solución de problemas relacionados con la técnica y la ciencia, cuyo desarrollo vertiginoso exige de la constante actualización y profesionalización del capital humano y la necesidad de lograr el perfeccionamiento permanente del ser humano en la sociedad, en aras de garantizar su propio desarrollo y el bienestar de la humanidad.
- La superación es un proceso continuo y permanente que se desarrolla a lo largo de la vida



profesional del docente en el ejercicio, y que conlleva un ilimitado crecimiento profesional y humano en el contexto del entorno social en que se desenvuelve.

- Es entendida como educación perenne que permite al docente formar parte de la dinámica del cambio, tanto en orientaciones como en el proceso educativo, además le asegura las condiciones para reflexionar sobre la efectividad de la realidad universitaria y transformarla.
- El posgrado coloca en su centro al profesor, porque a pesar del énfasis en la investigación científica, no deja de ser el postgrado un proceso pedagógico.
- La educación avanzada, como propuesta formativa permanente, comprende el postgrado y la educación avanzada continua. Su objetivo esencial es responder a la necesidad del ser humano de aprender y desarrollarse durante toda su vida; tiene que incluir necesariamente procedimientos informales sumamente variados.

Estos argumentos son el reflejo del documento normativo de la Educación de Post Grado en Cuba, en el cual la superación profesional se caracteriza por la flexibilidad que se plantea sobre la base de una concepción curricular instituida a partir de las necesidades de los docentes y de las características de su aprendizaje, de manera que se contribuya a determinar las formas de organización de la superación, lo que revertirá en la dirección de calidad que necesita el futuro profesional de Enfermería.

## Referencias bibliográficas

- Benítez, F., Hernández, D. N. y Pichs, B. (2000). *La Universalización de la Educación Superior en Cuba. Forjando una sociedad del conocimiento sustentable*. Monografías. Com. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos20/universalizacion-escuelacuba/universalizacion-escuela-cuba.shtml>
- Álvarez, C. (1999). *Didáctica. La escuela en la vida*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Anzola, G. y Berge, M. (2002). La evaluación en la educación del nivel superior. *Hojas Universitarias*, 43(96), 23-34. Colombia.
- Contreras, M. (1995). *La Dirección educacional en los institutos pedagógicos*. Departamento de dirección educacional del ISP Granma. Documento impreso
- Cuba, La Habana. Ministerio de Educación Superior [MES]. (2004). *La Universidad que Queremos*. En documento, Oficina del Viceministro Primero.
- Cuba, La Habana. Ministerio de Educación Superior [MES] (2006): *La modalidad semipresencial*. Documento de trabajo. Ciudad de La Habana.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro (Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI [Compendio])*. París: Ediciones UNESCO.



- Fonseca, P. y Mestre, C. (2007). La formación inicial y permanente de los educadores. Extraído del libro: Consejo Escolar del estado. *Los educadores en la sociedad del siglo XXI*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 161-194.
- Gómez, A. (1996). *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona: Publicación de la Universidad de Barcelona. Textos docentes, 35.
- González, M. (1999). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación de profesores y aplicación en el aula. Barcelona.
- González, M. (2002). La enseñanza centrada en el estudiante: Una vía para la profesionalización pedagógica del maestro. Tesis de Maestría. ISPEJV. C. Habana.
- Horrutiner, P. (2006). *La universidad cubana: el modelo de formación*: La Habana: Editorial Félix Varela.
- Horton, S. (2000). *Web teaching guide. A practical approach to creating course web sites*. Yale University Press, New.
- Labarrere, G. (1987). *Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Marcelo, C. (1995). La Formación de los Formadores como espacio de trabajo e investigación: dos ejemplos. XXI Revista de Educación, N° 1, pp. 33-57. Universidad de Sevilla. <http://prometeo.cica.es/idea> extraído el 27 de febrero de 2008.
- Medina, R. (1998). *La formación del profesorado en una sociedad tecnológica*. Madrid: Editorial Cincel.
- Mena, M. (1996). *La educación a distancia*. Buenos Aires: INAP.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (1990, Marzo). *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos*. Celebrada en Jomtien, Tailandia. París: AUTOR.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (1992). *Conferencia sobre Libertad Académica y Autonomía Universitaria*. En documento de posición, París: AUTOR.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (1995, Marzo). *Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social*. Celebrada en Copnhague. Paris: AUTOR.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (1997, Octubre). *Congreso Mundial sobre Educación Superior y Desarrollo de los Recursos Humanos en el Siglo XXI*. París: AUTOR.



- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (1997). *Quinta Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas*. Suiza: AUTOR.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (1998, Octubre). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y acción*. París: AUTOR.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2008, Junio). *Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES)*, Celebrada en la ciudad de Cartagena de Indias. AUTOR.
- Ortiz, J. R. y Mariño, S. (2004). La educación a distancia en el umbral del nuevo paradigma telemático. Extraído el 10 de febrero del 2005 en: [http://phoenix.sce.fct.unl.pt/ribie/cong\\_1998/traba/hos/191.pdf](http://phoenix.sce.fct.unl.pt/ribie/cong_1998/traba/hos/191.pdf)
- Otero I. y Nieves, Z. (2005). La formación desde la evaluación. En documento, UCLV.
- Pérez, M. L. (1998). *La construcción del conocimiento en el aula*. Dossier del programa Doctoral: Intervención psicopedagógica en contextos educativos. Universidad de Girona, España.
- Picardo, O. (2000). Pedagogía Informacional: Enseñar a aprender en la Sociedad del Conocimiento. *Con texto Educativo*, Año V, No. 27. Recuperado de <http://contexto-educativo.com.ar/2003/3/nota-07.htm>
- Pozo, J. y Monereo, C. (1999). *La universidad ante la nueva cultura educativa*. Madrid: Síntesis ICE/UAB.
- Romeo, M., Agualeles, M. y Blázquez, A. (2005). Los estudios de comunicación audiovisual. El profesorado como agente docente en un entorno semipresencial. Barcelona, España: Documento impreso
- Tünnermann, C. (2003). *La universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI*. [Colección UDUAL], México: Unión de Universidades de América Latina, AC.
- Valle, L. y García, M. (2007). Consideraciones sobre la transformación de la escuela actual. En G. García (Comp.), *Compendio de Pedagogía* (p. 334). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Vizcarro, C. (2005). La evaluación como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje: la evaluación tradicional y sus alternativas. En C. Vizcarro y J. A. León (Aut.), *Nuevas tecnologías para el aprendizaje* (pp. 38-54). Madrid: Pirámide.