



LO COMÚN Y DIFERENTE DEL DISEÑO DE TAREAS PARA BLENDED LEARNING Y EDUCACIÓN A DISTANCIA

Eje temático 2: Blended learning: Experiencias en busca de la calidad.

AUTOR: Dr.C. Sahara María Blanco Hernández.

CENTRO DE PROCEDENCIA: Universidad de las Ciencias Informáticas (UCI)

PAÍS: Cuba

E-mail sahara@uci.cu

Resumen

En la presente ponencia constituye un ensayo que expresa algunos de los resultados de la aplicación de la concepción metodológica elaborada para dar respuesta al problema relacionado con el diseño de tareas para el aprendizaje, que los estudiantes realizan sin la presencia física del profesor, en la Universidad Agraria de La Habana, sus Sedes Municipales y en la Universidad de las Ciencias Informáticas (UCI).

El objeto de investigación lo constituyó el diseño de tareas para el aprendizaje, que los estudiantes realizan sin la presencia física del profesor, porque se constató que tanto en el Blended learning como en la Educación a Distancia existía dificultades en su diseño, fundamentalmente en la correspondencia que tenían con el modelo pedagógico y el modelo del profesional declarado en el

modelo del profesional de las instituciones en que se desarrolla la investigación.

En la ponencia se aborda: Definición y uso de la modalidad Blended learning y Educación a Distancia, indicadores a considerar por los docentes para el diseño de las tareas para el aprendizaje, que los estudiantes realizan sin la presencia física del profesor, en una y otra modalidad, importancia del indicador comunicación y resultados de la preparación de los docentes a través de cursos diseñados para ello y desde la propia concepción de las tareas que se diseñan en el entorno virtual para el aprendizaje de estos.

Palabras claves: Blended learning, educación a distancia, preparación de los docentes, diseño de tareas, comunicación.

Introducción

En la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (2008), se plantea la necesidad de preparación de los profesores de la educación superior, para enseñar a sus estudiantes a aprender y a tomar iniciativas, posición que mantiene su vigencia. En Cuba la preparación pedagógica de los profesores universitarios se realiza a través del trabajo metodológico, la superación profesional y la formación académica, utilizando como basamento legal, el Reglamento de la Educación de Postgrado y el Reglamento para el Trabajo Docente y Metodológico, actualmente vigente en la versión del 2004 y 2007 respectivamente.

Los resultados que aquí se exponen tienen su origen en la generalización de del Blended learning, reconocido en el Reglamento para el Trabajo Docente y Metodológico, como modalidad semipresencial. Esta modalidad de estudio se caracteriza por un Proceso de Enseñanza-Aprendizaje (PEA) con una baja coincidencia espacio-temporal de profesores y estudiantes.

Se desarrolló una indagación empírica en la Universidad Agraria de La Habana (UNAH) y sus Sedes Municipales y posteriormente en la Universidad de las Ciencias Informáticas (UCI), con el objetivo de valorar cómo transcurría el PEA en las condiciones antes referidas. Aunque el desarrollo tecnológico no era el mismo, en las instituciones mencionadas, hubo coincidencia en la identificación de un problema a solucionar, el diseño de tareas para el aprendizaje que los estudiantes realizan sin la presencia física del profesor. Se consideró una prioridad la solución de dicho problema, dado que son estas tareas, las que predominan cuando hay baja coincidencia espacio-temporal del profesor y los estudiantes.

El diagnóstico realizado permitió constatar entre otras dificultades la falta de correspondencia entre el diseño de tareas para el aprendizaje que los estudiantes realizan sin la presencia física del profesor, el modelo pedagógico declarado y el modelo del profesional.

La indagación teórica del problema identificado, permitió constatar que existían otros estudios que hacían referencia a la concepción, formulación y/o exigencias de la tarea desde las respectivas posiciones teóricas de los autores consultados, aunque frecuentemente refiriéndose a la tarea docente en sentido general y no particularmente a las que se diseñan para que los estudiantes realicen sin la presencia física del profesor y en una modalidad semipresencial o a distancia.

Esta ponencia constituye un ensayo donde se exponen algunos de los resultados de una investigación, que tuvo como objetivo, preparar a los profesores para el diseño de tareas, que los estudiantes realizan sin la presencia física del profesor, en la modalidad semipresencial y a distancia.

Desarrollo

En la investigación realizada se asumió el término semipresencial, respetando lo que legalmente estaba declarado en los currículos de los profesionales a los que tributan los resultados de la misma. No obstante un análisis de la definición y uso del término en la literatura consultada, conduce al planteamiento de que resulta complejo asumir una determinada denominación de modalidad de estudio, atendiendo a la frecuencia en que coinciden el profesor y los estudiantes en un espacio físico determinado, indicador al que reiteradamente hacen referencia los estudiosos del tema.

La valoración anterior, se fundamenta en análisis como el realizado por Padrón (1993). Este autor señala que el argumento según el cual en la Educación a Distancia (EaD) el estudiante administra su tiempo y su propio proceso resulta también válido, aunque en otra escala, para el caso de la Educación Presencial (EP), expresa además que cuando el estudiante cumple asignaciones y consulta fuentes, la diferencia es sólo de frecuencia entre un lapso presencial y un lapso de ejecución independiente.

Padrón (1993), también expresa que si se otorgaran valores de frecuencia en una escala del 0 al 1, se obtendrían dos sistemas instruccionales extremos: A, con máxima carga de EP y mínima carga de EaD, y E, con máxima carga EaD y mínima carga EP; B, C y D serían sistemas intermedios entre ambos extremos, tal como se muestra a continuación:

	A	B	C	D	E
EaD	0	.25	.5	.75	1
EP	1	.75	.5	.25	0

(Padrón, 1993)

Para algunos, el análisis realizado por el autor referido, pudiera conducir a la identificación de que B, C y D representan lo que se denomina en algunos contextos, como en Cuba, modalidad semipresencial y en otros contextos Blended Learning, Aprendizaje Híbrido, Aprendizaje Mixto o Enseñanza Flexible. También pudiera ser considerado el valor C, bajo estas denominaciones, ya que el uso de los términos máxima y mínima carga puede implicar que en alguna cuantía hay presencia y usencia de contactos cara a cara entre el profesor y los estudiantes.

Horruitiner (2006) refiriéndose a los conceptos presencialidad, semipresencialidad y a distancia, lo hace como modalidades de estudios tomando como indicador diferentes niveles de carga lectiva semanal en la que coinciden profesor y los estudiantes en el espacio y el tiempo, declara además, que no se desconoce en el caso de la modalidad a distancia algún encuentro cara a cara entre el profesor y los estudiantes.

Entre las diferencias que establece Horruitiner (2006), entre la modalidad presencial, semipresencial y a distancia están el predominio de la autopreparación del estudiante y el uso de las tecnologías, al respecto expresa:

“...la semipresencialidad caracteriza un enfoque del proceso de formación en el que se combinan ayudas pedagógicas presenciales con otras mediadas por recursos tecnológicos, extendiendo la influencia del profesor más allá del momento en que se encuentra con sus estudiantes...” (p. 158).

García (2007), expresa: “La diferencia pues entre la enseñanza presencial y a distancia es una cuestión de grado, no el salto radical entre el sí y el no, la presencia o la ausencia, el contacto vivo con el profesor y la desoladora lejanía, ausente de todo contacto personal, como exageradamente algunos afirman” (p.2).

La autora de esta ponencia considera, que las diferencias entre el uso de los términos semipresencial y a distancia no están suficientemente esclarecidas, ni desde la semántica, ni desde los rasgos que establecen los límites en su uso.

Hay coincidencia entre los diferentes autores que abordan el tema, que la organización de un currículo a través de la modalidad semipresencial o a distancia implica un cambio en la estrategia de enseñanza, cambio que se debe concretar en las acciones que se diseñan para guiar el aprendizaje de los estudiantes.

Se encuentran diferentes denominaciones para hacer referencia a las acciones diseñadas por el profesor para orientar el aprendizaje de los estudiantes, en esta ponencia se ha asumido la denominación de tareas para el aprendizaje que el estudiante realiza sin la presencia física del profesor. El diseño de estas tareas requiere preparación del profesor no sólo de la materia que imparte sino desde el punto de vista pedagógico-metodológico.

Marcelo (2008) señala que cualquier programa de formación docente a través de estrategias de aprendizaje abierto y a distancia, hay que considerar seis dimensiones, que a continuación se resumirán:

1. **Dimensión Contexto:** La formación no se desarrolla en el vacío. Surge y se lleva a cabo en un contexto social, político, profesional, educativo y económico determinado. La formación, para que sea eficaz, debe de estar contextualizada.
2. **Dimensión Diseño:** La formación docente, independientemente de su modalidad debe ser objeto de planificación o diseño de forma que se asegure que no se improvisan los procesos y que estos van dirigidos a mejorar la competencia de los destinatarios para un mejor desarrollo profesional. Diseñar la formación representa un proceso que parte del estudio de la situación actual de adquisición de competencia por parte de las personas participantes en el programa de formación.
3. **Dimensión Producción:** El diseño del programa de formación en la modalidad de aprendizaje abierto y a distancia requiere de su incorporación a lo que denominamos ambiente virtual de aprendizaje.

Este proceso de producción supone la determinación de qué plataforma tecnológica se utilizará, así como cuáles serán sus características.

4. **Dimensión Puesta en marcha:** Una vez que el programa de formación ha sido diseñado y producido, y antes de su inicio, se requiere la puesta en marcha de un proceso de difusión, información, selección en su caso al profesorado o las escuelas susceptibles de participar en dicho programa. Incluye también la calidad de la información que se proporciona sobre el programa, la disponibilidad de acceso para el profesorado, las orientaciones proporcionadas.
5. **Dimensión Implementación:** En esta fase nos centramos en la implementación del programa de formación. En aprendizaje abierto y a distancia hay una mayor diferencia entre las fases de diseño y de implementación. El desarrollo de un programa de formación basado formación abierta y a distancia va a estar condicionada por la calidad del diseño y de los procesos de aprendizaje que se hayan planificado.
6. **Dimensión Seguimiento:** Una de las características de los programas eficaces de formación docente tiene que ver con la permanencia en el tiempo del contacto entre el profesorado y la organización con posterioridad a la finalización formal de la actividad de formación. La posibilidad de recibir asesoramiento y apoyo por parte de formadores o bien de otros profesores participantes en el programa configura uno de los elementos más importantes para asegurar que los aprendizajes se consoliden, superando las dificultades de aplicación práctica.

Aunque Marcelo (2008), hace referencia a las dimensiones que se deben considerar en la formación del profesorado, es criterio de la autora de esta ponencia, que con excepción de la cuarta y la sexta las demás son válidas para cualquier proceso de formación, en estrategias de aprendizaje semipresencial y a distancia. Las dimensiones que se han declarado como excepción, requerirían una adecuación en función de las características de los sujetos implicados.

Los puntos de vista que se expresan a continuación, han tenido como referencia no sólo la sistematización teórica derivada del análisis de diferentes fuentes, sino de la aplicación práctica en contextos con diferente desarrollo tecnológico.

La autora de esta ponencia considera que hay que ver todas las dimensiones en su carácter integral pero se hará una abstracción de la dimensión diseño. Los profesores deben tener en cuenta los siguientes requerimientos para diseñar tareas para el aprendizaje, que el estudiante realiza sin la presencia física del profesor (Blanco, 2007):

a) **Presupuestos teóricos sobre los que se va a diseñar la tarea.**

Su diseño, como en otros niveles del currículo, evidencia siempre una posición teórica de la que el profesor puede ser consciente o no. Dodge (2002) señala: "La tarea...le ofrece al estudiante una meta y un enfoque, y concreta las intenciones curriculares del diseñador".

b) Determinación de los niveles de ayuda que necesitan los estudiantes, para poder ejecutar una tarea con éxito, a partir del diagnóstico.

Es oportuno considerar la concepción de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), enunciada por Vigotsky (1989), a partir de la cual se pronuncian otros muchos autores

Se asume posiciones como las de Páez (1998) que señala el carácter continuo, sistémico y participativo del diagnóstico, que permite conocer y evaluar la realidad en la que se desarrolla el proceso de enseñanza- aprendizaje, pronosticar su posible cambio, así como proponer acciones que desde dicho proceso contribuyan a su transformación.

Se consideró también a Lewis (2001), cuando refiere existe una zona de desarrollo proximal y para llevar a cabo tareas con los conocimientos de esta zona, se debe recurrir a los otros, considerados por él, como amigos. Después de trabajar con los amigos y los colegas, el núcleo de cada persona se amplía. Se puede decir que hay aprendizaje; a lo largo de la vida siempre surgen nuevas zonas de desarrollo proximal.

La forma en que se trabaje este indicador, es muy dependiente de la frecuencia en que se encuentren el profesor y los estudiantes en el espacio y el tiempo.

c) Recursos materiales (tecnológicos y no tecnológicos) que sustentarán el diseño de las tareas.

Los recursos materiales pueden variar de un país a otro y dentro de un país. En este último caso, pueden variar de una provincia a otra, de un municipio a otro y por tanto de una institución escolar a otra, por lo que ello puede ser un indicador que determine la necesidad del diseño diferenciado de la tarea. No son las mismas acciones comunicativas a diseñar ante la posibilidad de utilizar variantes como: materiales impresos en papel, radio, video, computadoras, posibilidades del uso del correo electrónico y plataformas con potencialidades diferentes de interactividad.

d) Interrelación entre los fundamentos del modelo pedagógico asumido, el modelo del profesional declarado y los recursos materiales existentes.

Este requerimiento tiene como fundamento el planteamiento de García (2006) cuando expresa:

...no reside en el uso de las tecnologías... el cambio del modelo pedagógico. Este cambio siempre dependerá de la formación, intención decisión del educador, del pedagogo y no del experto informático o especialista en redes... ¿De qué nos sirven excelentes diseños de alto nivel de complejidad tecnológica y de estética incuestionable si los contenidos que en ellos se soportan son pobres, llenos de errores, con escasa estructura didáctica...? (p.4).

e) La tarea para el aprendizaje como unidad didáctica.

Se ha considerado que:

- Las tareas deben constituir unidades didácticas donde se expresen las relaciones que se dan entre los componentes del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje (PEA), así como las condiciones en que éste transcurre, a partir de acciones diseñadas por el profesor para inducir a la ejecución de acciones por parte de los estudiantes, en pos de un objetivo declarado (Blanco 2010).
- La tarea como unidad didáctica, está ubicada con regularidad en la modalidad semipresencial, entre dos clases-encuentro y puede responder a diferentes funciones didácticas.
- La tarea como unidad didáctica debe estar estructurada de la siguiente forma:

-Objetivo u objetivos de la tarea.

-Acciones y operaciones a seguir para inducir a los estudiantes a logro del objetivo o de los objetivos de una tarea dada, considerando la relación objetivo-contenido-método-medios y formas de organización del PEA.

- Evaluación.

-Definición de plazos para la consecución de las metas.

f) Interrelación entre los componentes del PEA.

En la modalidad semipresencial, cuando el objetivo es considerado componente rector del PEA, hay que tener presente el cumplimiento del principio derivación gradual de objetivos, lo cual implica analizar la relación modelo del profesional-plan de estudio - objetivo de año – objetivo de disciplina – objetivo de asignatura – objetivo de tema - objetivo de clase-encuentro – objetivo de tarea como unidad didáctica y a partir del objetivo, analizar la relación que guarda con otros componentes como: contenidos, métodos, medios, formas de organización, evaluación, estudiante y grupo.

g) Estructuración racional de la tarea.

La estructuración racional de una tarea va más allá de la valoración personal que haga un profesor, pues en ello influye el trabajo que haga el colectivo de profesores que coinciden en un momento determinado en el desarrollo de más de una asignatura.

Los recursos materiales que sirven de soporte a la tarea, así como el tiempo, son indicadores que deben ser objeto de la reflexión en el proceso de diseño de la tarea. En el caso del indicador tiempo se debe considerar las características de los medios de enseñanza-aprendizaje y la interrelación que guardan con el resto de los componentes del PEA, para que puedan contribuir al cumplimiento del objetivo propuesto.

h) Desarrollo de acciones comunicativas donde se reduzca al mínimo la necesidad de reorientar.

En este requerimiento es oportuno destacar puntos de vista como los de los siguientes autores:

Martín-Barbero (2002), que considera que las acciones comunicativas que en la práctica se configuran, van más allá de creer que en el proceso educativo prevalece el profesor (la enseñanza) o el estudiante (el aprendizaje); más bien se debe considerar que ambos actúan en condiciones intersubjetivas.

En ambientes virtuales de aprendizaje u otras condiciones en las que durante la ejecución de la tarea no hay coincidencia espacial del profesor y los estudiantes y entre éstos últimos, debe construirse una nueva forma de enseñar, de hacer mediaciones y de propiciar interacciones.

Tomando como referencia a Lewis (2002), Becerra (2003) y San Martín y otros (2008), la autora de esta ponencia ha considerado que en las comunidades virtuales la comunicación adopta una dimensión especial, particularmente cuando se establece a través de la escritura en la cual el estudiante y el profesor no tienen la retroalimentación de cómo se está recibiendo el mensaje a través de posturas, miradas, gestos, la voz, el énfasis en algunas palabras, los silencios.

La comunicación ha sido considerada por la autora de esta ponencia como el indicador que marca la diferencia entre el diseño de una tarea que se realizará en presencia física del profesor o no. Cuanto menos frecuentes sean los encuentros presenciales del profesor y los estudiantes y menos posibilidades existan de comunicación síncrona, basada en tecnologías que permitan una percepción del otro, como personalidad, mayor calidad debe tener la orientación de las tareas.

I) Equipo de diseño interdisciplinario.

Las características de los recursos materiales existentes, particularmente de las tecnologías con la que se cuenta, así como la preparación del profesor para hacer uso de ellas, necesitan la valoración de un proceso de colaboración entre diferentes especialistas.

Los requerimientos anteriormente referidos se han utilizado para el diseño de tareas para el aprendizaje de los estudiantes de tercero y cuarto nivel. Especial mención requiere la formación de postgrado de los profesores en la Universidad Agraria de La Habana y en la Universidad de las Ciencias Informáticas (UCI).

Se han desarrollado cursos que han permitido la preparación de profesores en 6 carreras y 23 asignaturas. En la Universidad Agraria de La Habana se utilizó como sustento tecnológico CD y computadoras y en la Universidad de las

Ciencias Informáticas se han desarrollado dos ediciones utilizando la plataforma Moodle como se muestra a continuación:

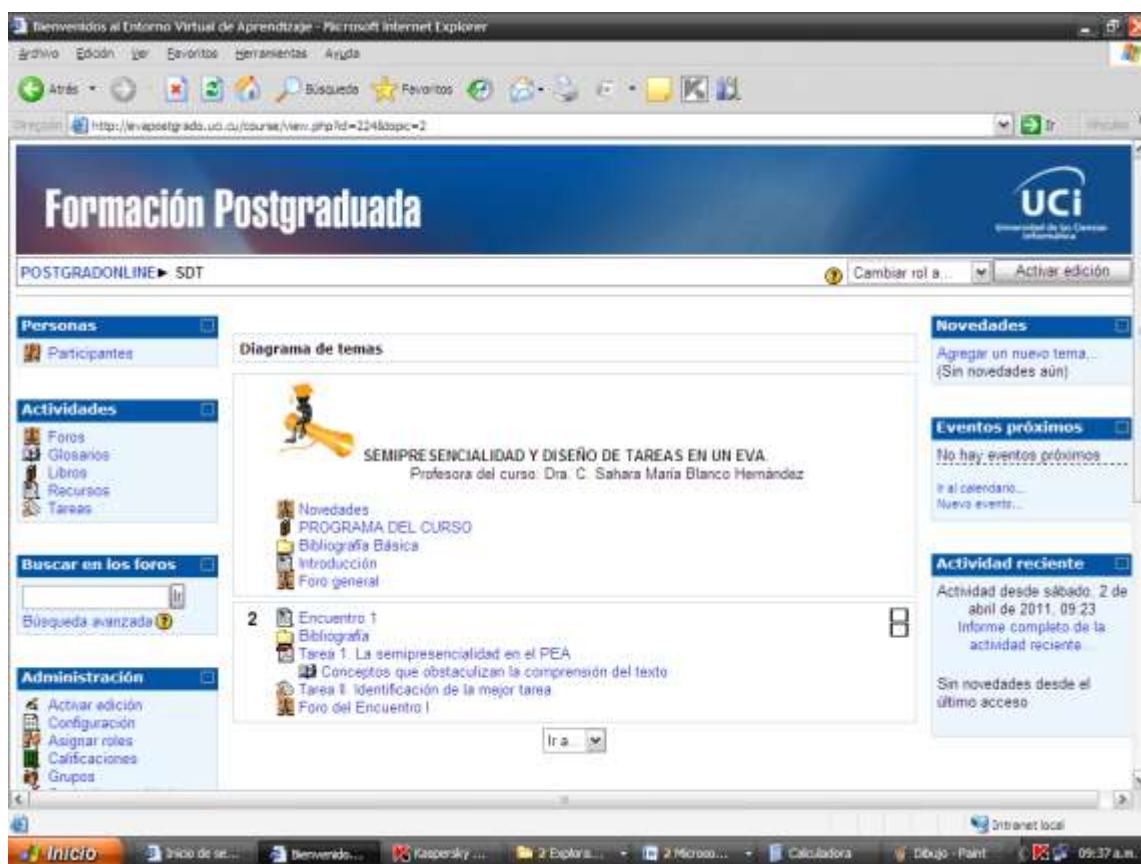


Figura 1. Vista de curso “Semipresencialidad y Diseño de tareas en un EVA”.

Actualmente el sistema de tareas diseñadas para la maestría de Educación a Distancia en la asignatura “Bases Teóricas de la Educación a Distancia” se ha basado en los requerimientos antes mencionados. A continuación se muestra imágenes del curso.

Diagrama de temas

BASES TEÓRICAS DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA



"Como quien se quita un manto y se pone otro, es necesario poner de lado la universidad antigua y alzar la nueva."

José Martí

Actividades

- Novidades
- Orientaciones generales del curso
- Materiales de apoyo al aprendizaje
- Diario del curso
- Contribución a la asignatura: Bases Teóricas de la Educación a Distancia

Figura 2. Vista de curso "Bases teóricas de la educación a distancia".

Contribución a la asignatura: Bases Teóricas de la Educación a Distancia



"...mostrar alternativas, caminos u opciones diferentes, para que el alumno decida cuáles ha de elegir..."; "...lo más interesante para el maestro debe ser enseñar al hombre a pensar desde sus primeros años, o mejor dicho, quitarle los obstáculos que le impiden pensar por sí mismo".

Félix Varela y Morales

Tema 2. Supuestos conceptuales que sustentan a la educación a distancia.

Actividades

- Orientaciones específicas del tema
- Materiales de apoyo al aprendizaje Tema 2
- Wiki: Bases teóricas de la EaD para la investigación
- Tarea 2 Tema: Supuestos conceptuales que sustentan a la educación a distancia

Figura 3. Vista de curso "Bases teóricas de la educación a distancia".

Lo más destacado en curso "Bases teóricas de la educación a distancia", es que los estudiantes han manifestado que además del aprendizaje de los contenidos relacionados con los objetivos declarados en el programa de la asignatura, el diseño de tareas ha constituido también, un referente metodológico del cual han podido apropiarse.

Conclusiones

- El diseño de tareas que los estudiantes realizan sin la presencia física del profesor constituyó contenido de enseñanza-aprendizaje para docentes que dirigen el proceso en la modalidad semipresencial y a distancia.
- Los indicadores a considerar para el diseño de tareas que los estudiantes realizan sin la presencia física del profesor, son válidos para la modalidad semipresencial y a distancia.
- En el diseño de tareas que los estudiantes realizan sin la presencia física del profesor, los indicadores relacionados con los niveles de ayudas a los estudiantes y la comunicación, son los que más varían en dependencia de la frecuencia en la que coinciden el profesor y los estudiantes en el espacio y el tiempo.

Bibliografía

- Becerra, M. J. (2003). *Una Estrategia Pedagógica para el desarrollo de la Competencia para la Comunicación Interpersonal en el desempeño profesional de los ingenieros* [CD-ROM]. Tesis en opción al grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Instituto Superior Politécnico "José Antonio Echeverría". Ciudad de La Habana: Cuba: [s.n]
- Blanco, S.M. (2007). Algunas consideraciones acerca del diseño de tareas para el aprendizaje. *Revista electrónica. Pedagogía Universitaria*. Cuba: Vol. XII (1). Recuperado el 2 de abril del 2008, de <http://revistas.mes.edu.cu/Pedagogia-Universitaria/indice-general>
- ----- (2010). De lo reflexivo-operacional a lo estructural- formal en el diseño de tareas para el aprendizaje [CD-ROM]. Memorias del 7mo Congreso Internacional de Educación Superior. Ciudad de La Habana, Cuba: Ministerio de la Educación Superior.
- Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (2008). Gaceta de Secretaría General de Unión de Universidades de América Latina y el Caribe Julio –diciembre del 2008. Recuperado el 20 de enero del 2009, de <http://www.udual.org/CIDU/Gacetas/08/87JulDic.pdf>
- Declaración de la Conferencia Mundial de la Educación Superior (2009). Las Nuevas Dinámicas de la Educación Superior y de la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo. Paris: UNESCO. Recuperado el 16 de mayo del 2009, de http://www.me.gov.ar/spu/documentos/Declaracion_conferencia_Mundial_de_Educa
- Dodge, B. (2002). *Tareonomía del WebQuest: Una taxonomía de las Tareas*. Recuperado el 20 de junio del 2008, de <http://www.eduteka.org/Tema11.php>
- García, L. (2006) *¿Cambian los principios?* [versión electrónica]. *Boletín electrónico de noticias de Educación a Distancia*. (103). Cátedra UNESCO de Educación a Distancia. España: Editorial BENED. Recuperado el 15 de diciembre del 2008, de <http://www.uned.es/cued/boletin.html>

- ----- (2007). Educación presencial/no presencial [versión electrónica]. *Boletín electrónico de noticias de Educación a Distancia*, (158). Cátedra UNESCO de Educación a Distancia. Recuperado el 15 de febrero de 2008 de <http://www.uned.es/cued/boletin.html>
- Horruitiner, P. (2006). *La universidad cubana: el modelo de formación*. La Habana : Félix Varela.
- Kaplún, M. (1998). Procesos educativos y canales de comunicación. Comunicar [versión electrónica]. *Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (11). Recuperado el 20 de abril del 2008 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=607180>
- Lewis, L. (2001). Grupos de trabajo en comunidades virtuales. *Jornadas de la red FREREF NTIC*. Recuperado el 21 de diciembre del 2007, de <http://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/lewis0102/lewis0102.html>
- Marcelo, C. (2008). Cuestionario para la evaluación. Metodología e indicadores. RED, Revista de Educación a Distancia. Recuperado el 21 de enero de 2011, de <http://www.um.es/ead/red/M7/>
- Martín-Barbero, J. (2002). Jóvenes: comunicación e identidad [versión electrónica]. *Revista para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Recuperado el 25 de enero del 2007, de <http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a03.htm>
- Padrón, J. (1993). Hacia un concepto teórico unificado de educación a distancia y educación presencial. *UNA-Documenta*, Vol 1. Recuperado el 5 de enero del 2007, de http://padron.entretemas.com/educ_distancia.htm
- Páez, V. (1998). Diagnóstico pedagógico [CD-ROM]. En F. Addine (coord.). *Aproximación a la sistematización y contextualización de los contenidos didácticos y sus relaciones*. Informe de Investigación. Ciudad de La Habana, Cuba: [s.n]
- *Reglamento de Educación de Postgrado* (Resolución 132 del 2004). Ciudad de La Habana, Cuba: Ministerio de Educación Superior.
- *Reglamento para el Trabajo Docente y Metodológico*. (Resolución 210/2007). Ciudad de La Habana, Cuba: Ministerio de Educación Superior.
- San Martín y otros (2008). La flexibilidad como competencia transversal en los estudios de Psicología: límites y posibilidades en los entornos virtuales [versión electrónica]. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6 (3), 773-792. Recuperado el 24 de abril del 2009, de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/index.php>
- Vigotsky, L. S. (1989). *Fundamentos de Defectología*, Obras Completas, Tomo V, Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.